

KLAUS GOLDSCHMIDT HENRIKSEN
MARIE BRØGGER ANDERSEN
METTE LADEFOGED PETERSEN
RUTH BORRITS

KONTAKTPERSON

SOCIAL OG PÆDAGOGISK HÅNDBOG

INSPIRATION, GODE RÅD
OG KONKRETE METODER

Social og Pædagogisk Håndbog. Kontaktperson.

Af Klaus Goldschmidt Henriksen, Marie Brøgger Andersen,
Mette Ladefoged Petersen og Ruth Borrits.

© Forfatterne og SPUK ApS. 2011

Publikationen er udgivet af
SPUK, Socialt og Pædagogisk Udviklings- og Kursuscenter ApS.
Nørrebrogade 32 A Baghuset 4. sal
2200 København N.
www.spuk.dk

Kontakt:
Chefkonsulent Klaus Goldschmidt Henriksen
26 18 26 84
klaus@spuk.dk

Chefkonsulent Peter Jensen
28 10 02 88
peter@spuk.dk

Layout: D-Grafisk
Tryk: Aka-Print, Århus

1. udgave, 1. oplag 2011

ISBN 978-87-994306-0-4

Støttet af



INDHOLDSFORTEGNELSE

Indledning.....	9
Del 1: Kontaktpersonsordningen	
Kapitel 1: Kontaktpersonsordningen	17
Del 2: De unge	
Kapitel 2: Hvilke unge får en kontaktperson?	29
Del 3: Kontaktpersonens pædagogiske arbejde	
Kapitel 3: Kontaktpersonens hovedopgaver	51
Kapitel 4: Den personlige og professionelle kontaktperson	56
Kapitel 5: Kontaktpersonens mange roller	71
Kapitel 6: Faser i kontakt- og relationsarbejde	85
Kapitel 7: Metoder i kontakt- og relationsarbejde	98
Kapitel 8: En systematisk hverdagspædagogik.....	139
Kapitel 9: Metoder i systematisk hverdagspædagogik.....	155
Kapitel 10: Familie, venner og netværk.....	167
Kapitel 11: Metoder i arbejdet med familie, venner og netværk.....	184
Del 4: Et kontaktpersonsforløb	
Kapitel 12: Børnefaglig undersøgelse.....	193
Kapitel 13: Handleplan	203
Kapitel 14: Opfølgning og dokumentation	220
Kapitel 15: Afslutning af forløb og efterværn.....	226

Del 5: Organisatoriske og fysiske rammer

Kapitel 16: Ansættelsesforhold	231
Kapitel 17: Fysiske rammer	241

Del 6: Tværfagligt samarbejde

Kapitel 18: Samarbejde	247
Kapitel 19: Kontaktpersonens råderum	255
Kapitel 20: Tavshedspligt og videregivelse af oplysninger	264
Kapitel 21: Underretningspligt	271

Del 7: Ledelse og kompetenceudvikling

Kapitel 22: Ledelse af kontaktpersonens arbejde	277
Kapitel 23: Sparring, coaching og supervision	293
Kapitel 24: Kompetencer og kompetenceudvikling.....	299

OVERSIGT

FIGURER OG VÆRKTØJSKASSER

Nr.	Figurer	Kapitel	Side
5	Anerkendende dialog	7	100
8	Automatiske tanker	7	110
40	Coaching og supervision	23	295
42	Efteruddannelse af kontaktpersoner	24	308
7	Eksternaliserende sprogbrug.	7	106
36	Evalueringsmodel inspireret af De Bonos tænkehatte.	22	284
10	Fordele/Ulempe skema.	7	112
25	Genogram	11	189
29	Handleplan eksempel	13	207
28	Handleplan oversigt	13	207
26	ICS modellen	12	196
15	Institutionsidentitet til normalitet	7	134
30	Interessent forbindelse	18	250
9	Kognitivt analyseskema	7	111
41	Kompetenceniveauer	24	303
13	Konflikttrappen.	7	121
17	Konsekvenser	8	152
31	Kontaktpersonens råderum	19	256
11	Kontaktrebuss	7	114
6	Livslinje	7	104
1	Marginaliseringsspiral	2	41
39	Medarbejderens jobmodenhed.	22	290
22	Målskema – udfyldt	9	164
21	Målskema med udgangspunkt i handleplanen	9	163
24	Netværkskort – børn og unge	11	185
32	Netværkskort – kontaktperson og sagsbehandler	19	261
19	Nærmeste udviklingszone	9	159
33	Omsorgsvigt og overgreb	21	273

12	Optrappende og afspændende sprog.	7	121
3	Personlig, professionel relation	4	60
20	Positivt reformulerede mål	9	161
18	Problemer eller løsninger	9	156
2	Professionelle relationer	4	57
34	Pædagogisk ledelse	22	280
4	Relationsfasemodel	6	87
27	Signs of Safety modellen	12	200
38	Situationsbestemt ledelse	22	288
14	Socialt gruppearbejde	7	127
35	Strategisol	22	283
16	Systematisk hverdagspædagogik for kontaktpersoner	8	140
23	Systematisk hverdagspædagogik og netværksarbejde	10	169
37	Usynlig, demokratisk og autoritær ledelse	22	286

Nr.	Værktøjskasse	Kapitel	Side
2	Aktiv lytning	7	101
1	Anerkendende dialog	7	100
23	Evaluering	22	284
13	Genogram	11	188
6	Grundfølelser	7	115
17	Handleplan	13	207
14	ICS modellen	12	195
5	Kognitive metoder	7	110
7	Konflikthåndtering	7	120
20	Kontaktpersonens råderum	19	258
3	Livslinje	7	104
19	Lokalaftale – et eksempel	16	237
9	Løsningsfokuseret metode	9	156
10	Målskema	9	163
4	Narrative samtaler	7	106
11	Netværkskort – børn og unge	11	185
21	Netværkskort – kontaktperson og sagsbehandler	19	260
12	Netværksmøder	11	186
22	Projektstyring	22	283
16	Signs of Safety	12	199
18	Skriftlig dokumentation sammen med den unge	14	223
8	Socialt gruppearbejde	7	127
24	Supervision	23	296
15	Systematisk undersøgelse	12	197

INDLEDNING

Denne håndbog handler om kontaktpersonens arbejde.

Håndbogen indeholder inspiration, gode råd, konkrete forslag og metoder til, hvordan det pædagogiske arbejde som kontaktperson kan planlægges og udføres.

I håndbogen findes også inspiration til, hvordan de vanskelige dilemmaer, der knytter sig tæt til arbejdet med unge, der lever under vanskelige forhold, kan synliggøres og håndteres.

Desuden gennemgår håndbogen et kontaktpersonsforløb fra den første børnefaglige undersøgelse og udarbejdelse af handleplanen og frem til afvikling af kontaktpersonsforløbet.

Og endelig behandler bogen også emner som tværfagligt samarbejde, kontaktpersonens ansættelsesforhold, ledelse af kontaktpersonsarbejdet, supervision, kompetenceudvikling og meget andet.

Baggrund for håndbogen

Med finansiering fra BG Fonden og Bikubenfonden har Socialt og Pædagogisk Udviklings- og Kursuscenter (SPUK) gennemført et toårigt metodeudviklingsprojekt med fokus på det organisatoriske og pædagogiske arbejde på kontaktpersonsområdet.

Kontaktpersoner, sagsbehandlere og ledere fra Hillerød Kommune, Frederikssund Kommune, Københavns Kommune og Brøndby Kommune har deltaget i projektføreløbet. Projektdeltagerne har bidraget med interessante erfaringer, problematikker og dilemmaer fra deres praktiske arbejde med kontaktpersonsordningen. Undervejs i forløbet har projektdeltagerne udvekslet erfaringer og reflekteret over SPUK's faglige inputs med udgangspunkt i deres praktiske arbejde. Projektdeltagerne erfaringer og refleksioner har bidraget til at udvikle nye indsigter og metoder i det pædagogiske og organisatoriske arbejde med kontaktpersonsordningen.

Håndbogen er skrevet på baggrund af samarbejdet med de fire kommuner. Det er SPUK, der er ansvarlig for håndbogens indhold, og hvis ikke andet fremstår tydeligt er det SPUK's meninger, holdninger og vurderinger, som præsenteres i bogen.

SPUKS medarbejdere på metodeudviklingsprojektet er chefkonsulent Klaus Goldschmidt Henriksen, konsulent Marie Brøgger Andersen og projektkoordinator Mette Ladefoged Petersen. Ruth Borrits har desuden været seniorkonsulent på projektet.

Projektforløbet har bestået af otte kontaktpersonsseminarer, tre sagsbehandlerseminarer og tre fællesseminarer for både kontaktpersoner og sagsbehandlere. I forbindelse med projektet er der desuden gennemført 26 interview, en række møder med ledere og følgegruppe samt lokal konsulentbistand.

Denne håndbog udgør sammen med konferencen *'Kontaktperson – En udstrakt hånd, et kærligt spark bagi eller ...?'* afslutningen på metodeudviklingsprojektet.

Indsigt i kontaktpersonsarbejdet

Ideen til at gennemføre et metodeudviklingsprojekt på kontaktpersonsområdet udspringer af SPUK's mangeårige arbejde med at yde støtte og kompetenceudvikling til kontaktpersoner, sagsbehandlere, gadeplansmedarbejdere og andre social-

arbejdere, der arbejder med udsatte børn og unge.

En væsentlig indsigt er, at kontaktpersonsordningen, på trods af at den bruges i stadig større omfang, kun er beskrevet på et meget overordnet plan i lov om social service og i vejledning til lov om social service. Den sparsomme tradition på kontaktpersonsområdet for skriftlige og mundtlige faglige udvekslinger har desuden betydet, at der kun lokalt - og i forskelligt omfang - er blevet udviklet en fælles faglig identitet og forståelse af kontaktpersonsarbejdet. Dette bevirker, at kommunernes praksis på området har udviklet sig meget forskelligt, og at kontaktpersonerne og deres ledere lokalt hver især kan have forskellige forståelser af, hvad kontaktpersonsopgaven går ud på. Især det sidste kan besværliggøre samarbejdet. Da kontaktpersonsarbejdet samtidig er et ensomt arbejde, hvor der ofte er begrænsede muligheder for sparring i vanskelige situationer, kan der let opstå utryghed og usikkerhed om den pædagogiske indsats. Dette kan i sidste ende belaste de børn og unge, der har brug for hjælp.

Det er derfor SPUK's ambition med metodeudviklingsprojektet samt denne håndbog at bidrage til at øge en fælles forståelse og refleksion, som sammen med konkrete værktøjer og metoder kan være med til at kvalificere indsatsen.

Hvem kan få glæde af håndbogen?

Håndbogen er først og fremmest udarbejdet som inspiration til kontaktpersoner, sagsbehandlere, deres ledere og koordinatore.

Dernæst er bogen tiltænkt øvrige samarbejds-partnere omkring kontaktpersonsordningen for eksempel personale fra skoler, aktivitets- og klub-tilbud, gadeplansarbejde, SSP-samarbejde, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, plejefamilier, opholdssteder, døgninstitutioner samt politikere og forvaltningschefer.

Endelig er håndbogen tænkt som undervisningsmateriale til brug for lærere og studerende på især pædagogiske kurser og uddannelser og socialrådgiveruddannelser, samt andre der er interesseret i socialt og pædagogisk arbejde med udsatte unge.

Hvordan kan håndbogen læses?

Håndbogen består af syv dele. Vi har tilstræbt, at du kan slå op i håndbogen og læse håndbogens dele både i en sammenhæng og hver for sig.

Håndbogens første del handler om de formelle bestemmelser og rammer for kontaktpersonsordningen.

Håndbogens anden del handler om de unge, som kontaktpersonsordningen tiltænkes at støtte. Om det moderne ungdomsliv, om hvilke unge der får tildelt en kontaktperson, og nogle af de problematikker der kan være i deres liv.

Håndbogens tredje del handler om kontaktpersonens pædagogiske arbejde med de unge. Om kontaktpersonens hovedopgaver, om hvad det vil sige at være en personlig professionel kontakt-

person, om roller i kontaktpersonsarbejdet, om kontakt- og relationsdannelse, om det målrettede pædagogiske omsorgs- og udviklingsarbejde og om samarbejdet med familien og den unges private netværk. I håndbogens tredje del præsenterer vi desuden en lang række metoder, som kontaktpersoner kan lade sig inspirere af i det pædagogiske arbejde.

Håndbogens fjerde del handler om, hvordan et typisk kontaktpersonsforløb med en ung forløber – fra gennemførelsen af den børnefaglige undersøgelse og udarbejdelsen af handleplanen til opfølgningen og dokumentationen af den pædagogiske indsats og afslutningen af kontaktpersonsforløbet. Matchningen mellem kontaktperson og ung behandles også i denne del. I de enkelte kapitler i denne del beskriver vi desuden de juridiske rammer for kontaktpersonsordningen – samt ændringerne i lovgivningen som følge af Barnets Reform. Og så præsenterer vi nogle metoder, som især sagsbehandlere kan lade sig inspirere af i deres arbejde med kontaktpersonsager.

Håndbogens femte del handler om de organisatoriske og fysiske rammer for kontaktpersonsarbejdet. Om kontaktpersoners ansættelsesforhold og om de forskellige fysiske rammer for kontaktpersonens pædagogiske arbejde.

Håndbogens sjette del handler om det tværfaglige samarbejde omkring kontaktpersonsordningen. Om kontaktpersonens samarbejde med de øvrige

professionelle aktører omkring den unge, om kontaktpersonens råderum og om reglerne for tavshedspligt og underretningspligt i det tværfaglige samarbejde.

Håndbogens syvende del handler om ledelse af kontaktpersoner, om sparring, supervision og coaching samt om kontaktpersonens kompetencer og kompetenceudvikling. Håndbogens syvende del rummer desuden ideer til efteruddannelse af kontaktpersoner.

Undervejs i håndbogens forskellige kapitler har vi skrevet henvisninger til, hvor du eksempelvis kan søge mere viden om emnet.

Brug af citater, cases og eksempler

Gennem håndbogen præsenteres løbende en række citater, cases og eksempler.

De citater, der er anvendt i håndbogen, er typisk hentet fra de logbøger, der er blevet nedfældet under projektets seminarække for kontaktpersoner, sagsbehandlere og ledere, og fra de interviews, der er foretaget i forbindelse med projektet. Nogle citater har vi valgt at anonymisere, for at mindske genkendeligheden og sløre unges, kontaktpersoners, sagsbehandlers eller ledes identiteter. Efter hvert citat har vi noteret, hvem udtalelsen kommer fra – ikke med navns nævnelse, men med jobfunktion – der vil typisk stå: 'Kontaktperson', 'Sagsbehandler' eller 'Leder'.

Cases og eksempler brugt gennem bogen er inspi-

reret af kontaktpersonernes fortællinger om de unge og egne erfaringer med arbejde med udsatte børn og unge, men de er ikke eksakte gengivelser af virkelige hændelser.

Gennem håndbogen er kontaktpersonen, sagsbehandleren og den unge navngivet eller omtalt som "han" eller "hun". Vi har valgt at variere kønnene i de forskellige kapitler og cases for at fastholde, at begge køn er repræsenteret både som sagsbehandlere, kontaktperson og ung.

Et særligt fokus på de unge

Kontaktpersonsordningen har til formål at yde støtte til børn og unge, som har et særligt behov herfor. Ordningen retter sig således både mod børn og unge. Der er imidlertid stor forskel på, hvilke dilemmaer kontaktpersonen møder i sit arbejde, og hvilke pædagogiske tilgange og metoder, hun kan anvende i arbejdet, afhængigt af om hun er kontaktperson for et barn på fem år eller en ung på 16 år. I denne håndbog har vi valgt at rette vores fokus imod kontaktpersonsarbejdet med de unge. Det har vi først og fremmest, fordi undersøgelser peger på, at unges oplevelse af egen trivsel falder igennem ungdomsårene¹, men også fordi børn typisk er mere skærmede i forhold til både individuelle og samfundsmæssige forhold, der kan have betydning for deres trivsel og udvikling. Vi har derfor valgt at afgrænse os fra emner, der relaterer sig særligt til børn, der får tildelt en kontaktperson.

Tak til

Først og fremmest skal vi rette en stor tak til BG Fonden og Bikubenfonden, som har finansieret metodeudviklingsprojektet og denne håndbog. En stor tak skal også rettes til projektets deltagere: kontaktpersoner, sagsbehandlere og ledere fra Frederikssund Kommune, Hillerød Kommune, Københavns Kommune og Brøndby Kommune. Vi vil også sige tak til projektets følgegruppe: Marianne Kruse, fagchef i Brøndby Kommune; Susanne Bloch Jespersen, børne- familieteamchef i Hillerød Kommune; Hanne Ilona Sørensen, børne- familieteamchef i Frederikssund Kommune; Lotte Borgvold, afdelingsleder, Børnefamiliecenter Valby, Københavns Kommune; Jimmie Gade Nielsen, socialchef i Bikubenfonden og BG Fonden; Bente Nielsen, leder af Baglandet i Århus; Dorthe Nørgaard, konsulent i Kommunernes Landsforening, Børne- og kulturkontoret; Pauline Ansel – Henry, konsulent i BUPL's pædagogiske team; Niels Andersen, faglig sekretær for LFS; Mette Grostøl, socialfaglig konsulent i SL; Hanne Warming, Ph.d. og lektor ved RUC; Ellinor Colmorten, fuldmægtig i Socialministeriet; Preben Michaelsen, psykolog og konsulent i VISO Børn og Unge. Og endelig skal der rettes en tak til de øvrige personer, der på forskellig vis har bidraget til projektet. Det er: Simon Thorbek, lektor ved Den Sociale Højskole; Terese Mersebæk, leder af De 4 Årstider; Susanne Lihme, lektor ved Den Sociale Højskole; Lester Johannessen - Henry, proceskonsulent, Wenche Svensson, seniorkonsulent i SPUK og Peter Jensen, chefkonsulent i SPUK.

En særlig tak skal desuden rettes til Helle Brandt, faglig koordinator for kontaktpersoner i Frederikssund Kommune og Hanne Holm Jensen, leder for kontaktpersonsteamet i Hillerød Kommune for gennemlæsning og kommentarer til denne håndbog.



Noter

- 1 Se eksempelvis Ottosen, Mai Heide et al. (2010). Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.



DEL 1

KONTAKTPERSONSORDNINGEN

Kapitel 1: Kontaktpersonsordningen

INDHOLD | KAPITEL 1

Kontaktpersonsordningen

Lov om social service.....	17
En stabil voksenkontakt	17
Lovændringer på kontaktpersonsområdet	19
Kontaktpersonsordningens indhold.....	19
En tillidsfuld relation	19
Den totale livssituation	20
At være til rådighed.....	22
Familien	22
Tildeling af kontaktperson.....	23
Efterværn	23
Ungdomskontrakt.....	23
Betinget dom med vilkår	24
Ungdomssanktion.....	24

KAPITEL 1

KONTAKTPERSONSORDNINGEN

Som et tilbud for børn og unge med særlige behov for en fast voksenkontakt placerer kontaktpersonsordningen sig inden for den del af lovgivningen, der behandler forhold omkring børn og unge med behov for særlig støtte. Denne del af lovgivningen vil derfor indledningsvist blive præsenteret, hvorefter vi stiller skarpt på selve kontaktpersonsordningen.

Lov om social service

Når børn og unge og deres familier har brug for støtte, og der er grund til bekymring for det enkelte barn eller den enkelte unge, har kommunernes sociale myndigheder efter lov om social service mulighed for at sætte en vifte af frivillige foranstaltninger i værk. Formålet med foranstaltningerne er, at børn og unge med særlige problemer og behov skal kunne opnå de samme muligheder i livet som deres jævnaldrende. De skal gives hjælp til, at de kan udvikle sig personligt, være sunde, og at de på væsentlige områder kan forberede sig til et selvstændigt voksenliv. En vigtig forudsætning for at opnå dette er, at barnet eller den unge sikres en opvækst med nære og

stabile relationer til voksne – en opvækst som er præget af kontinuitet, tryghed og omsorg.¹

Af § 46 i lov om social service fremgår det endvidere, at støtte til børn og unge med særlige behov skal være tidlig og helhedsorienteret, at den skal bygge på barnets eller den unges egne ressourcer, og at den skal inddrage barnets eller den unges egne synspunkter. Desuden fremgår det, at barnets eller den unges vanskeligheder så vidt muligt skal afhjælpes i samarbejde med familien.²

En stabil voksenkontakt

” Der er mange andre former for rådgivninger, hvor unge kan henvende sig, hvor man ikke har en relation, hvor man ikke føler sig tryk, og hvor man ikke vil kunne sige det samme, som man kan i sådan en ’en-til-en-relation’.

Kontaktperson

En af de foranstaltninger, som kommunernes sociale myndigheder kan sætte i værk over for børn og unge med særlige behov for støtte, er kontaktpersonsordningen. Kontaktpersonsordningen har eksisteret siden 1997. Forud for etableringen

af ordningen havde der i en årrække været et øget fokus på mønsterbrud blandt udsatte børn og unge. Mønsterbrud kan i denne forbindelse forstås som ”ændring af negative habituelle mønstre og vaner, der truer det enkelte individ med marginalisering”.³ Forskningen viste, at én af de væsentligste betingelser for mønsterbrud hos børn og unge, som befandt sig i en marginaliseret position hvad angik eksempelvis sociale forhold, kriminalitet eller skolegang, var at der var positive potentialer til stede i barnets eller den unges sociale miljø.⁴ Havde børnene og de unge mulighed for en kontinuerlig kontakt med betydningsfulde voksne, viste forskningen, at de havde bedre chancer for at bryde med de gamle mønstre og forbedre deres livssituation.

Socialministeriets projekt ’Drop Afmagten – Skab Kontakten’ (DASK) drog lignende konklusioner. DASK-projektet havde til formål at udvikle og afprøve arbejdsmetoder over for børn og unge, der var i risiko for marginalisering. Projektets erfaringer viste, at lokal opbakning fra eksempelvis forældre, skole, offentlige myndigheder og det lokale arbejdsmarked er en vigtig forudsætning for at kunne skabe brugbare løsninger for børnene og de unge.⁵

Forskningen i mønsterbrud såvel som Socialministeriets DASK-projekt viste således, at man ved at tilbyde udsatte børn og unge relationer med troværdige voksne havde mulighed for at forebygge eller bremse negative mønstre hos disse børn og unge. Forskningen i mønsterbrud samt DASK-projektet var da også medvirkende faktorer

i beslutningen om at etablere en ordning med faste kontaktpersoner for børn og unge med særlige behov for støtte.

Kontaktpersonsordningen har nu eksisteret i en længere årrække. I den periode ordningen er blevet anvendt, har den vist sig overordnet set at leve op til sit formål om at tilbyde børn og unge med særlige behov for støtte en stabil voksenkontakt. En nyligt udkommet rapport fra Socialforskningsinstituttet (SFI) viser således, at kontaktpersonsordningen er ”*signifikant bedre end andre forebyggende foranstaltninger til at give de unge en voksenkontakt og dermed sikre et støttende voksenetværk.*”⁶

Lektor ved Roskilde Universitetscenter Hanne Warming og lektor ved Aalborg Universitet Inger Glavind Bo har gennemført en undersøgelse af kontaktpersonsordningen og ordningen med personlige rådgivere. Af undersøgelsen fremgår det, at noget af det, som de medvirkende børn og unge lægger særlig vægt på i deres kontaktpersonforløb, netop er relationen til deres kontaktperson. At opleve en tillidsfuld relation til en troværdig voksen giver børnene og de unge mod på at gå ind i tillidsfulde relationer til andre børn, unge eller voksne. Det, der i særlig grad har betydning for børnene og de unge, er at opleve at blive set, hørt og anerkendt af den voksne.⁷

Lovændringer på kontaktpersonsområdet

Ordnningen med faste kontaktpersoner blev etableret 1997. I vejledning til lov om social service beskrives ordningens indhold og forskellen mellem kontaktpersonsordningen og ordningen med personlige rådgivere. Her fremgår det, at hvor ordningen med personlige rådgivere retter sig imod situationer, hvor børn og unge skønnes at have behov for vejledning og rådgivning om en række praktiske forhold, retter ordningen med faste kontaktpersoner sig imod situationer, hvor barnet eller den unge skønnes at have behov for en fast voksenkontakt, som familien ikke anses at kunne udfylde. Mens ordningen med personlige rådgivere retter sig imod afgrænsede problematikker, retter ordningen med faste kontaktpersoner sig således imod barnets eller den unges samlede livssituation.⁸

Vedtagelsen af lovændringer som følge af Barnets Reform betyder imidlertid, at ordningen med personlige rådgivere og ordningen med faste kontaktpersoner bliver sammenskrevet, således at der pr. 1. januar 2011 kun eksisterer én ordning. Det betyder, at den nye kontaktpersonsforanstaltning fremover dels vil rumme en begrænset støttefunktion i forhold til en række praktiske forhold som for eksempel skolegang, og dels vil den rumme en omfattende støttefunktion, der yder vejledning og støtte i forhold til hele barnets eller den unges livssituation. Samtidig bliver ordningen udvidet således, at en kontaktperson kan fungere som en mentor for eksempel for unge, der

har begået kriminalitet.⁹ Læs mere i kapitel 13.

I denne håndbog er det særligt den mere omfattende kontaktpersonsordning målrettet barnets eller den unges hele liv, som vi beskæftiger os med. Som nævnt i indledningen er det desuden primært *unge*, der får tildelt en kontaktperson, som vi beskæftiger os med i denne håndbog. Vi afgrænser os altså fra at gå ind i emner, der særligt relaterer sig til børn, der får tildelt en kontaktperson.

Kontaktpersonsordningens indhold

Elementerne i ordningen med faste kontaktpersoner er beskrevet i vejledning til lov om social service. I det følgende vil vi fremhæve nogle af de bemærkninger, som fremgår af vejledningen.¹⁰ Det, vi særligt kommenterer, er de dele, der knytter sig til den mere omfattende kontaktpersonsordning efter Barnets Reform.¹¹ Den svarer i sit indhold til den tidligere kontaktpersonsordning.

En tillidsfuld relation

Ifølge vejledning til lov om social service skal kommunen overveje, hvorvidt der er behov for en kontaktperson i situationer, hvor en ung ikke i tilstrækkeligt omfang har en ”*fast og stabil voksenkontakt*”, og hvor kommunen vurderer, at den unges familie ikke kan opfylde behovet. Kontaktpersonen skal forholde sig til den unges totale situation på linje med, hvad der ”*normalt*

ville være forældrenes opgave”¹²

Når de sociale myndigheder vurderer, at forældrene ikke i tilstrækkelig grad kan varetage den unges behov, er det naturligt i samme åndedrag også at forholde sig til, om andre foranstaltninger under § 52, som for eksempel den mere indgribende døgnanbringelsesforanstaltning, ville være en bedre støtte for den unge end en kontaktperson. Sagsbehandleren foretager en sådan vurdering ved at gennemføre en børnefaglig undersøgelse, en såkaldt § 50-undersøgelse efter lov om social service. Læs mere i kapitel 12.

Hvis det vurderes, at en kontaktperson er den bedst egnede foranstaltning for den unge, udpeges en kontaktperson, der kan varetage opgaven. I vejledningen fremhæves vigtigheden af, at der vælges en kontaktperson, som den unge er tryk ved.

”Det er derfor væsentligt, at den, der udpeges, er en person, som barnet eller den unge føler sig tryk ved. De særlige forudsætninger for den person, der udpeges, må være, at der eksisterer et tillidsforhold mellem barnet eller den unge og den voksne, eller at det vurderes, at et sådant tillidsforhold meget hurtigt vil kunne etableres. En mulig kontaktperson vil derfor ofte skulle findes i barnets eller den unges nære omgivelser, fx en pædagog, en lærer, en klubmedarbejder, en idrætstræner eller en anden voksenperson, som barnet eller den unge har tillid til.”¹³

”Ved udpegning af personlig rådgiver (og kon-

taktperson) til børn og unge med anden etnisk baggrund end dansk bør kommunen være særlig opmærksom på de forhold som familiens etniske, religiøse, kulturelle og sproglige baggrund giver anledning til. Det vil være relevant at finde en rådgiver, der taler forældrenes sprog eller har en særlig forståelse for barnet eller den unges baggrund.”¹⁴

Kommunerne opfordres således til at udpegnings af kontaktperson til den unge sker under hensyntagen til den enkelte unges behov og interesse. Mange kommuner har oprettet teams af fastansatte kontaktpersoner, hvor tildelingen af kontaktperson også sker efter, hvem der har ledig tid. Det er i disse tilfælde vigtigt, at man hurtigt foretager en vurdering af, om en tillidsfuld relation rent faktisk kan etableres imellem kontaktpersonen og den unge. Kan den ikke det, må det give ret til at ændre matchningen. Læs mere i kapitel 13.

Som ovennævnte problemstilling antyder, er der stor forskel på kontaktpersoners ansættelsesforhold rundt omkring i kommunerne. Nogle er ansat ad hoc til konkrete kontaktpersonsopgaver, eksempelvis på baggrund af et kendskab til den unge, mens andre er fastansatte og løser aktuelle kontaktpersonsopgaver uafhængigt af forudgående relationer til den unge. Læs mere i kapitel 16.

Den totale livssituation

Når en kontaktperson udpeges som en særlig støtte til en ung, skal kontaktpersonen forholde sig til og arbejde med hele den unges livssituation. Uan-

set at kontaktpersonen ikke specifikt skal arbejde med den samlede familie, men med den enkelte unge, er det altså ikke godt nok kun at arbejde med *dele* af den unges liv eller at se de problemer, den unge måtte have, som individuelle problemer, der er uafhængige af den unges levevilkår. Læs mere i kapitel 3 og kapitel 12.

*”En kontaktpersons opgave er [...] at forholde sig til barnets eller den unges totale situation på linje med, hvad der normalt ville være forældrenes opgave.”*¹⁵

Beslutter kommunen med eller uden samtykke fra forældremyndighedsindehaveren at udpege en kontaktperson, skal denne således supplere forældrene på flere områder eller ligefrem erstatte dem på de områder, hvor de ikke selv magter omsorgsopgaven. Det bliver dermed tydeligt, at kontaktpersonen – som almindeligvis forældrene gør – må forholde sig til den unges totale situation. Det bliver også tydeligt, at opgaven som kontaktperson kræver en betydelig indsats både på det personlige, sociale og økonomiske plan.

Vejledningen går da også videre med at forholde sig til opgaven – især på det personlige plan men også på andre niveauer.

”Kontaktpersonens opgave er at yde en støtte på det nære personlige plan ved at være til rådighed, når barnet eller den unge har behov for en voksen til at læsse bekymringer over på, tale med, blive opmuntret af. Kontaktpersonen kan udfylde flere forskellige funktioner alt efter, hvad den unge har

*behov for. Kontaktpersonen kan således som nævnt være en person, som den unge kan tale med om eventuelle problemer, kontaktpersonen kan også gå med den unge til for eksempel møder i forvaltningen eller andre steder, hvor den unge har behov for en voksen til at skabe ekstra trykthed.*¹⁶

En væsentlig opgave for kontaktpersonen er således at være til stede for den unge på det nære personlige plan og at være den unges fortrolige. Kontaktpersonen skal kunne rumme den unges bekymringer og problemer. Samtidig skal kontaktpersonen kunne se både den unges ressourcer og omgivelsernes ressourcer, så det kan lade sig gøre at opmuntre den unge og dermed give ham en tro på, at der findes en vej videre. I denne sammenhæng kan det være vigtigt at støtte den unge i hans møder med det omgivende samfund og for eksempel yde støtte ved møder med offentlige instanser, hvor den unge ellers kan have svært ved at få sine synspunkter hørt. Læs mere i kapitel 4, 5, 6, 7, 10 og 11.

Imidlertid fremhæver vejledningen samtidig, at kontaktpersonen skal adfærdsregulere. Det vil sige, at kontaktpersonen skal kunne korrigere eller stoppe adfærd, der er til skade for den unge selv eller for omgivelserne, og at hun skal kunne stille krav til den unge.

*”Kontaktpersonen skal samtidig kunne stille krav til og korrigere eller om nødvendigt stoppe barnet eller den unge, hvis der udvises uacceptabel adfærd.”*¹⁷ Læs mere i kapitel 8 og 9.

At der er grænser for fortrolighed og opmuntring på den unges præmisser, og at kommunen også stiller krav om kontrol, kan stille kontaktpersonen i en række etiske dilemmaer og rollekonflikter. Alene at forholde sig til, hvem der har ret til at bestemme, hvad der er uacceptabel adfærd, er en dilemmfyldt opgave. Læs mere i kapitel 4 og 5.

At være til rådighed

Kontaktpersonsopgaven stiller store krav til den enkelte. Eksempelvis forventes kontaktpersonen at være til rådighed for den unge, når han har brug for støtte. Dette kan i nogle tilfælde betyde, at kontaktpersonen skal være til rådighed døgnet rundt. Dilemmaer imellem det professionelle og det private liv kan derfor skabe udfordringer for kontaktpersonen.

”Den faste kontaktpersons tidsmæssige indsats vil variere efter forholdene i de enkelte tilfælde. I nogle tilfælde vil nogle få timer ugentlig være tilstrækkeligt, mens det i andre tilfælde er afgørende, at barnet eller den unge har mulighed for at kunne bruge kontaktpersonen døgnet rundt i en periode.”¹⁸

I praksis bevilliges kontaktpersonen ofte kun få i timer om ugen. Nogle kommuner har faste standarder for tidsforbruget i forhold til bestemte typer opgaver. Dette giver igen anledning til dilemmaer i arbejdet. Læs mere i kapitel 4.

Familien

De sociale myndigheder i kommunerne har mulighed for ikke alene at udpege en kontaktperson til den unge, men også at tilbyde en kontaktperson til hele familien. En kontaktperson for hele familien kaldes også en ”familiekonsulent” eller en ”familierådgiver”. Muligheden ses som et led i styrkelsen af indsatsen over for utilpassede unge. Der kan udpeges en kontaktperson til familien, uanset om den unge har eller får tildelt en kontaktperson.

”Det er kontaktpersonens opgave at medvirke til en koordineret indsats over for hele familien.”¹⁹

I de tilfælde, hvor den unge og hele familien har hver sin kontaktperson, er det vigtigt, at kontaktpersonerne er særligt opmærksomme på at forhindre, at ordningen får en konfliktskabende virkning i familien – at der eksempelvis opstår jalousi og loyalitetskonflikter. Det bør samtidig sikres, at de to kontaktpersoner arbejder ud fra de samme mål, samt at ansvarsfordelingen imellem dem er veldefineret.

”Når kontaktpersonen tilknyttes hele familien indebærer det, at indsatsen udover at inddrage forældre og børn eller unge, også inddrager eventuelle andre familiemedlemmer, som kan være af betydning for en forandring af forholdene i familien. Inddragelse af andre familiemedlemmer i arbejdet kan især være relevant i forhold til familier med anden etnisk baggrund end dansk, hvor fx onkler,

tanter, bedsteforældre, eller forældre uden del i forældremyndigheden m.v. kan spille en væsentlig rolle i familiens hverdagsliv.”²⁰

Kontaktpersonsarbejdet indebærer med andre ord, at kontaktpersonen er i stand til at skabe kontakt og etablere samarbejde med en lang række mennesker. Læs mere i kapitel 10 og 11.

Tildeling af kontaktperson

Kommunerne har som nævnt mulighed for at tildele den unge en kontaktperson, hvis de vurderer, at den unge har behov for en stabil voksenkontakt, der kan støtte dem i deres videre udvikling. Der kan være mange grunde til at man vælger at tildele den unge en kontaktperson. Bekymring omkring den unges sociale forhold og opvækstvilkår eller en problematisk skolegang kan for eksempel være begrundelser for at kommunerne vælger at foranstalte en kontaktperson. Men det kan også være på baggrund af for eksempel selvskadende adfærd, selvmordstrusler og forsøg, den unges misbrug eller kriminelle handlinger eller den unges behov for efterværn, at man vælger at tildele en kontaktperson. Læs mere i kapitel 2.

Efterværn

For unge, der er fyldt 18 år til og med det fyldte 22. år, kan der blandt andet foranstaltes efterværn efter en døgnanbringelse. Overgangen fra en døgnanbringelse til livet på egen hånd kan være en stor udfordring for den unge. Hvis den unge er

indforstået med det, og hvis det anses for at være af betydning for den unges trivsel, er der derfor mulighed for at yde efterværn til de unge. Efterværnet kan for eksempel omfatte tildeling af en fast kontaktperson til den unge, men det kan også bestå af andre typer af foranstaltninger såsom etablering af en udslusningsordning.²¹

Når den unge får tildelt en kontaktperson som en del af et efterværn, er kontaktpersonens opgave blandt andet at støtte den unge i at fastholde tilknytning til uddannelse, arbejde og private netværk. Der bør også arbejdes med at give de unge kompetencer, styrke og ballast til at stå på egne ben. Læs mere i kapitel 15.

Ungdomskontrakt

Unge under 18 som ikke tidligere har fået tiltalefrafald eller domme med frihedsstraf kan få tilbudt en ungdomskontrakt i situationer, hvor de ellers efter gældende retspraksis skulle have tiltalefrafald med vilkår om hjælpeforanstaltninger eller evt. den første betingede dom. En ungdomskontrakt kan således foranstalles som et vilkår for tiltalefrafald. En ungdomskontrakt er en skriftlig aftale, hvor den unge med forældrenes samtykke indvilger i at overholde nogle aftaler, der er godkendt af politiet og kommunen og tiltrådt af en dommer. Ungdomskontrakter kan benyttes i sager, hvor den unge har tilstået.²² En ungdomskontrakt kan blandt andet indgås med vilkår om, at den unge tildeles en kontaktperson. I de situationer har kontaktpersonen pligt til at underrette de sociale myndigheder, hvis hun erfarer, at den

unge ikke overholder de aftaler, der er indgået i ungdomskontrakten.

Betinget dom med vilkår

Unge, som har begået kriminalitet, kan efter Straffelovens § 56 idømmes en betinget straf, hvis retten ikke finder det påkrævet, at straffen kommer til fuldbyrdelse. Som vilkår for udsættelsen af straffuldbyrdelsen kan den unge efter Straffelovens § 57 blive underlagt tilsyn. Tilsynet varetages typisk af de sociale myndigheder. Retten kan dog også fastsætte andre vilkår for den betingede dom, herunder at den unge undergives foranstaltninger efter § 52 i lov om social service – eksempelvis en kontaktpersonsforanstaltning. Det er herefter de sociale myndigheder, der vurderer, hvad indholdet af eksempelvis kontaktpersonsforanstaltningen skal være.²³

Ungdomssanktion

Unge, der er under 18 år og som har begået kriminelle handlinger af tilstrækkelig alvorlig karakter, kan efter Straffelovens § 74 a idømmes en ungdomssanktion. Ungdomssanktionen bruges som oftest i sager, hvor retten normalt ville have idømt den unge en ubetinget fængselsstraf fra 30 dage og op til et år. Af ”Håndbog om Ungdomssanktionen” fremgår det, at ”Ungdomssanktionen er en dom til længerevarende socialpædagogisk behandling, hvori der indgår et element af fastholdelse [...] Ungdomssanktionen sikrer, at den unge fastholdes i et behandlingsforløb, der på længere sigt kan få

ham eller hende på ret kurs især ved at styrke mulighederne for uddannelse og beskæftigelse.”²⁴

En ungdomssanktion har en varighed af to år og består af tre faser, herunder første fase med indledende ophold i en sikret afdeling, anden fase med ophold på en døgninstitution eller et opholdssted og tredje fase i ambulante regi med tilsyn af de sociale myndigheder i kommunen. Når den unge idømmes en ungdomssanktion, udpeges der en koordinator, som skal følge den unge igennem hele forløbet som den unges kontaktperson. Koordinatoren har til opgave at samarbejde med den unges sagsbehandler og de øvrige aktører omkring den unge samt at sikre sammenhængen i faserne og medvirke til at fastholde målsætningerne i handleplanen. I Håndbog om ungdomssanktionen beskrives koordinatorens opgaver som ’relations- og systemfunktioner’. Det forventes således også, at koordinatoren undervejs i forløbet etablerer en tillidsfuld kontakt og måske en relation, der gør, at den unge støtter sig til koordinatoren i vanskelige livssituationer både under sanktionsforløbet og i et eventuelt efterværnsforløb.²⁵



Vil du vide mere om kontaktpersonsordningen:

Når livet gør ondt (2003) Af Bo, Inger Glavind og Hanne Warming.

Effekten af kommunernes forebyggende foranstaltninger for unge. Forebyggende foranstaltninger i eget miljø sammenlignet med anbringelse uden for hjemmet (2010) Af Knudsen, Laila og Vibeke Lehmann Nielsen.



Vil du vide mere om mønsterbrud og relationsarbejde:

- Mønsterbrud – teorier, forskning og eksempler* (2004) Af Søgaard, Ulla.
- Den sociale arv og mønsterbrydere* (1999) Af Elsborg, Hansen og Hansen.
- Drop afmagten – skab kontakten til usædvanlige unge* (1999) Af Pedersen, Knud Erik.
- Det er så fucking træls! – Solhaven og de unge* (2000) Af Lihme, Benny.



Noter

- 1 Lov om social service § 46 og 52.
- 2 Lov om social service § 46.
- 3 Hoppe, Axel. (2004). *Pædagogens kompetencer og kvalifikationer* i Flemming Andersen og Klaus G. Henriksen. (2004). *Den lærende pædagog*. København. Alinea.
- 4 Se eksempelvis Søgaard, Ulla. (2004). *Mønsterbrud – teorier, forskning og eksempler*. Værløse. Billesø & Baltzer eller Elsborg, Hansen og Hansen. (1999). *Den sociale arv og mønsterbrydere*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- 5 Undervisningsministeriet: <http://pub.uvm.dk/2000/ungdomspolitik/3.htm>.
- 6 Knudsen, Laila og Vibeke Lehmann Nielsen. (2010). *Effekten af forebyggende foranstaltninger for unge. Forebyggende foranstaltninger i eget miljø sammenlignet med anbringelse uden for hjemmet*. København. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- 7 Warming, Hanne og Inger Glavind Bo. (2003). *Når livet gør ondt*. København K. Frydenlund.
- 8 Socialministeriet. (2006). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*, Afsnit III, Kapitel 12, Nr. 299 og 300. Ny vejledning undervejs.
- 9 Socialministeriet. (2009). *Forslag til Lov om ændring af lov om social service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område og forældreansvarsloven (Barnets Reform)*, Bemærkninger til nr. 21 og nr. 25.
- 10 Afsnittet baserer sig på Socialministeriets vejledning af 5. december 2006, *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*, Afsnit III Kap. 12. Nr. 300. Vejledningen knytter sig til Kontaktpersonsordningen, som den så ud før dennes sammenskrivning med ordningen som personlig rådgiver, dvs. før Barnets Reform. For den nye vejledning efter Barnets Reform se www.retsinformation.dk.
- 11 Bestemmelsen findes pr.1/1 2011 i Lov om social service kapitel 11, § 52, stk. 3, nr. 6.
- 12 Socialministeriet. (2006). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*, Afsnit III, Kapitel 12, Nr. 300. Ny vejledning undervejs.
- 13 Ibid.
- 14 Ibid.
- 15 Ibid.
- 16 Ibid.
- 17 Ibid.
- 18 Ibid.
- 19 Ibid.
- 20 Ibid.
- 21 Socialministeriet. (2010): <http://www.sm.dk/Temaer/sociale-omraader/Boern-unge-og-familie/udsatte-boern-og-unge/Saerlig-stoette/Eftervaern/Sider/Start.aspx>.
- 22 Københavns kommune. (2010): <http://www.kk.dk/Borger/DetSocialeOmraade/UdsatteBoernOgFamilier/Kriminalitetsforebyggelse/Ungdomskontrakt.aspx>.

- 23 Rigsadvokaten. (2010): *[http://www.rigsadvokaten.dk/media/RM_4-2007_\(rettet_juli_2010\).pdf](http://www.rigsadvokaten.dk/media/RM_4-2007_(rettet_juli_2010).pdf)*.
- 24 Servicestyrelsen. *Håndbog om ungdomssanktionen*. Servicestyrelsen.
- 25 Servicestyrelsen. *Håndbog om ungdomssanktionen*. Servicestyrelsen. Og lov om social service § 76.



DEL 2

DE UNGE

Kapitel 2: Hvilke unge får en kontaktperson?

INDHOLD | KAPITEL 2

Hvilke unge får en kontaktperson?

Det moderne ungdomsliv.....	29
Forestillinger om ungdom.....	29
Hverdag for de fleste.....	31
De udsatte unge.....	33
En fortælling om Adam.....	34
En fortælling om Amalie.....	36
En fortælling om Anton.....	37
Risikofaktorer og trivsel.....	39
De unges problemstillinger.....	42

KAPITEL 2

HVILKE UNGE FÅR EN KONTAKTPERSON?

Det moderne ungdomsliv

I dette kapitel vil vi se nærmere på, hvad det er for problemstillinger og situationer de unge og deres familier er kommet i, når de får tildelt en kontaktperson.

Men for at forstå de særlige vilkår som udsatte unge har, vil vi først kaste et blik på nogle af de forhold som er med til at præge og sætte rammerne for det moderne ungdomsliv i dagens Danmark. Vi forsøger at pejle os ind på, hvad 'ungdom' er for en størrelse, og hvordan hverdagen for de fleste unge tager sig ud. Det er heldigvis sådan, at langt de fleste unge i Danmark har det godt og trives i deres hverdag. Men der er også unge, som har det rigtig svært, og som ikke oplever sammenhæng i hverdagen eller mening med tilværelsen.

Forestillinger om ungdom

Ungdomslivet er omgærdet af en aura af sorgløshed og frihed, der prises højt i nutidens Danmark. Idylliseringen omfatter både skildringer af en ufejlbarlig, sund og smuk fysisk krop og af

det friske, sprælske og ubekymrede sind. Det er populært at være ung, og med valg af den rette attitude, tøjstil og livsstil synes det muligt at fremstå ung helt frem til 30-40-års alderen. Men hvornår er man egentlig ung? Forestillingen om *ungdom* som noget unikt, der kan adskilles fra barndom og voksenliv, er relativ ny. Generationer tilbage markerede konfirmationen overgangen fra barn til voksen. Ungdommen er vokset frem som denne overgangs selvstændige mellemlid.

Ungdom kan forstås og defineres forskelligt, alt efter om det er lovgivningsmæssige rammer, fysiologiske processer, mediernes billeder eller forskningens definitioner, der vægtes. I det følgende vil vi se på forskellige måder at forstå ungdom på.

Lovgivningen

Sammen med fødselsdagsbollerne og gaverne kunne der i princippet på den 18-årige fødselars morgenbord ligge et kort fra Dronningen med teksten: ”Tillykke, du er nu myndig og tillægges ifølge lovgivningen voksenstatus.” At være voksen betyder i denne forstand, at man blandt andet har

stemmeret og må tage kørekort. Men det betyder også at forældrenes forsørgerpligt ophører, og den unge derfor skal forsørge sig selv. At være voksen adskiller sig således fra både barndommen og ungdommen ved at påføre den enkelte en række rettigheder og pligter, der knytter sig til samfundets maskineri.

Alderskriteriet, her det 18. år, er en meget sort/hvid måde at skelne mellem at være barn/ung og være voksen. Der er dog enkelte elementer i lovgivningen, der opbløder denne skarpe grænse. Eksempelvis er den kriminelle lavalder sat ved 14 år. Lovgivningsmæssigt adskilles barndom og ungdom ikke på samme måde, og loven definerer heller ingen indholdsmæssige kvaliteter ved ungdommen, som en særskilt periode i livet.

Puberteten

Puberteten kickstartes når produktionen af en række hormoner stimuleres. Herved sættes der gang i en række fysiologiske, anatomiske og biologiske processer, der forandrer barnets krop til en forplantningsdygtig voksen krop. Der sker forandringer i blandt andet hjernen, musklerne, fedtproduktionen og kønsorganerne. Før puberteten er forskellen mellem drengens og pigens krop minimal, men under puberteten sker der store forandringer. Unge i puberteten begynder at forholde sig til deres seksualitet og køn og må tilpasse billedet af dem selv hertil. For nogle unge kan det være svært at finde en identitet i overgangsfasen. Særligt piger har svært ved at acceptere kroppens forandringer.¹ En undersøgelse

peger på at over 70 % af alle unge har en negativ kropsopfattelse.²

Puberteten griber altså på mange måder ind over ungdommen. Mens pubertetens grænser kan defineres relativt skarpt i forhold til primært den fysiske forandringsproces fra barnets til den voksnes krop, er ungdomsbegrebet straks mere flydende og kan henvise til både psykosociale, kulturelle og relationelle udviklingsforhold i en afgrænset periode.



Vil du vide mere om puberteten:

Værd at vide om puberteten (2006) Af Komiteen for sundhedsoplysning.

Medierne

I medierne er unge og ungdomsliv meget eksponeret. Reality-stjerner fra tv-programmer som ”De unge mødre”, ”Paradise Hotel” og ”Sunny Beach” popper jævnligt frem i de kulørte blade og fordufter lige så hurtigt igen. Programmerne drives frem af deltagerens intriger, sex og taktiske spil. Deltagerne er ikke blege for at blotte deres ofte begrænsede viden om verden omkring dem såvel som deres trimmede, bare kroppe.

Ofte vil man kunne observere to meget modsatte fremstillinger af ungdom i medierne. Det er på den side ungdom som et ideal og på den anden ungdom som et problem eller ligefrem en trussel.

Særligt i formiddagsaviserne kan man jævnligt under meget malende overskrifter finde historier om unge, der begår kriminalitet, eller på anden vis bryder med samfundets normer. Unge fremstilles som udisciplinerede, asociale og samfundsnedbrydende, når de trodser samfundets normer hvad angår valg af udtryk, adfærd og ikke mindst sprog. At bære kasketten højt på hovedet eller have bukserne hængende under ballerne opfattes til tider som en direkte provokation, ligesom de unges sprog igen og igen præsenteres som et endegyldigt bevis på ungdommens forfald. Et program som ”De unge mødre” kan netop være et eksempel i denne kategori, hvor ’familien Danmark’ kan få kaffen galt i halsen i forargelse over de unge piger, der får børn i en relativt ung alder, bryder med faderen (hvis de overhovedet ved, hvem der er faderen) og jagter den nye store kærlighed.

I den anden ende af skalaen finder vi idylliseringen af ungdommen. Drømmen om den ubekymrede og sorgløse ungdom fri for forpligtigelser, hvor alverdens muligheder står åbne, sælger gennem reklamer alt fra biler til fitnessmedlemskaber, energidrikke og kakaomælk. I serier som ”Paradise Hotel” overhældes hverdagen med glamour, fester og bekymringer, der ikke rækker langt ud over egen næsetip.

Hverdagen for langt de fleste unge adskiller sig imidlertid i væsentlig grad fra mediernes farverige beskrivelser. Dramatikken kan oftest skrues ned til skænderier med mor og far, og sorgløsheden erstattes af valg om fremtiden, venindesnak

hjemme på ungdomsværelset og fester i den lokale ungdomsklub.

Forskningen

Ser vi på ungdomsforskningen kredses der om de indholdsmæssige kvaliteter, der kan definere ungdommen til forskel fra barndom og voksenliv, men ungdommen, ungdomskultur og ungdomsliv betragtes og forstås fra mange forskellige positioner.

Der er en række forskellige strømninger indenfor ungdomsforskningen, der hver især kan bidrage med interessante perspektiver og fokuspunkter. Udviklingsperspektivet fremstår dog typisk som det væsentligste karakteristika indenfor ungdomsforskningen. Mens nogle forfattere beskriver ungdommen som en kvalificeringsfase til voksenlivet, beskrives den af andre som en selvstændig fase, der adskiller sig fra både barndom og voksenliv. Andre igen argumenterer for, at ungdommen er relationsbestemt, da den enkelte person for eksempel kan betragtes som barn i nogle situationer og ung i andre eller ung i nogle situationer og voksen i andre.

Hverdag for de fleste

Hverdagen er for de fleste unge bygget op om en række rutiner, hvor især skolegang, uddannelse og fritidsliv fylder rigtig meget. Grundskolen står som det absolut mest gennemgående element i hverdagen for unge i Danmark. Med undervisningslektioner på skolen og lektielæsning

derhjemme, optager skolen en stor del af tiden i hverdagen. I de første skoleår er det stort set alle børn, der er tilknyttet skolen. Men imod slutningen af den skolepligtige alder ses et begyndende frafald. For de 15-årige er der således 4 %, der ikke længere er tilknyttet grundskolen. Halvdelen af disse unge går på anden skole, eksempelvis produktions-skole, mens de resterende 2 % slet ikke er tilknyttet et skoletilbud.³

Skolen spiller en central rolle i unges inklusion i samfundet, da de her tilegner sig grundlæggende faglige færdighed og social dannelse. Men hverdagen i skolen kan føles hård og ubarmhertig for de unge, der har svært ved at leve op til de faglige eller sociale krav, der stilles. Da skolen fylder så forholdsmæssigt meget i hverdagen, kan gentagne nederlag her have stor betydning for den unges trivsel. Ungdomsårene efter grundskolen er sårbare i forhold til den unges muligheder for at komme i gang med en videregående uddannelse og få etableret et stabilt arbejdsliv. Dette kan blandt andet aflæses i, at 10 % af en ungdomsårgang hverken er i gang med videre uddannelse eller er i arbejde som 19-årige.

Fritidslivet fylder også meget i de unges liv. Båndet til forældrene er ofte stadig meget stærkt og betydningsfuldt for de yngste, og de ønsker som regel at prioritere samvær med de tætteste familierelationer højt. I takt med de unges selvstændiggørelses- og frigørelsesproces, orienterer de sig imidlertid i stigende grad mod andre typer af relationer som for eksempel kæresteforhold, venterelationer og gruppetilhørsforhold. Det er rela-

tioner, som efterhånden får en afgørende betydning i de unges liv. Det er en løsrivelsesproces, der for nogle kan være meget konfliktfyldt og barsk, mens den for andre forløber mere gnidningsløst. For nogen kan det være svært at forholde sig til, de mange forskellige arenaer de færdes i, og her kan andre voksne end forældrene fortsat spille en rolle, med støtte og guidning af de unge.

De fleste unge deltager desuden i organiserede fritidsaktiviteter som for eksempel fodbold, dans, kampsport eller musikundervisning, og det er normalt at gå til 1-4 aktiviteter pr uge. Det er under 10 % af de 12-15-årige og omkring 16 % af de 16-18-årige, der ikke deltager i det organiserede fritidsliv udover klubtilbud.⁴ Familiens økonomiske situation kan have betydning for, at nogle unge ikke har mulighed for at deltage i de organiserede fritidsaktiviteter i samme grad som de jævnaldrende. For den enkelte unge kan det betyde, at han bliver holdt ude fra vigtige arenaer for inspiration, socialisering og netværksdannelse.

Nutidens unge er vokset op med en fortælling om, at alt er muligt, og at alt kan blive bedre. I realiteten er alt langt fra muligt, men oplevelsen af selv at stå med hele ansvaret for sit eget livsprojekt betyder, at den unge lider et personligt nederlag, når døre lukkes og drømme ikke kan gå i opfyldelse. I ungdomsårene mødes alle både af nye krav, nye muligheder og nye valg på en lang række områder, men det er ikke alle, der har lige let ved at leve op til eller opfylde disse. Skoleeleven skal allerede tidligt i sit skoleforløb træffe en

beslutning om valg af fag – beslutninger, der har konsekvenser for, hvilke muligheder der senere i livet er åbne. Fritidslivet skal prioriteres, således at der er plads til de aktiviteter, der giver mest tilfredsstillelse og anerkendelse. Vennerelationer skal opdyrkes og plejes og positioneringer i forhold til, hvilken identitet den unge ønsker at udtrykke, skal indtages. Den unges håndtering af disse krav, muligheder og valg har betydning for oplevelsen af meningsfuldhed i hverdagen. Håndteringen er et led i den unges identitetsdannelse, og der eksperimenteres med sprog, adfærd og attitude blandt andet gennem rolleafprøvninger og spejlinger. Har den unge succes i denne proces, tager den unges egne meninger efterhånden form, og tilværelsen tegner sig meningsfuld.

At høre til og 'at være noget' er en drivkraft i unges overvejelser og valg, men samfundsudviklingen har betydet, at de i mindre grad orienterer sig i forhold til familien, når de søger svar og værdier for livet. Det får betydning for de unges personlige dannelse, at deres liv i højere grad udspiller sig i andre livsarenaer end den familiære.



Vil du vide mere om ungdomsliv:

Center for ungdomsforskning: www.cefu.dk.

Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010 (2010) Af Ottosen, Mai Heide et al.

Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund (2005) Af Madsen, Bent.

Psykisk sårbare unge i individualiseringens tidsalder – udsathed og usethed som moderne samfundsvilkår. Af Langager, Søren. I publikationen *Unge med sindslidelse*

– *ungdomsliv og fritid.* (2007) Af Møller, B. (red.).

Øer af intensitet i et hav af rutine (2004) Af Ziehe, Thomas.

Den svære ungdom (2010) Redigeret af Nielsen, Jens Christian, Niels Ulrik Sørensen, Noemi Katznelson og Maria Duclos Lindstrøm.

De udsatte unge

Kontaktpersonordningen er en af de absolut mest anvendte forebyggende foranstaltninger for unge.⁵ Det er karakteristisk for de unge, der får en kontaktperson, at de ofte kommer fra dårligt fungerende familier eller familier med problemer, de ikke selv kan løse. Det kan være familier, hvor forældrene ikke formår at støtte den unge, sikre stabilitet i hverdagen og imødekomme den unges behov. Der kan være mange årsager til sådanne svigt. Forældrene kan eksempelvis kæmpe med fattigdom, være misbrugende, være ramt af sygdom eller arbejdsløshed eller simpelthen ikke være opmærksomme på den unge, men det kan også være sammenfald af tilfældigheder der gør, at en ung kommer ind på en uheldig livsbane eller mistrives i hverdagen.

Det er værd at bemærke at også unge, der kommer fra familier, der udadtil er velfungerende, og hvor begge forældre har gode jobs, indimellem får tildelt en kontaktperson. Kernefamilien kan blot have andre dysfunktioner, som for eksempel at materialisere relationen til den unge. Det vil for eksempel sige, at forældrene overøser den unge med penge og gaver i stedet for at bruge tid sammen med den unge og give ham opmærksomhed og kærlighed.

Kontaktpersonsordningen er overordnet set en bred ordning, der kan gabe over mange forskelligartede problemforhold. Selvom det er muligt at pege på risikofaktorer, der kan gøre unge ekstra sårbare, er det ikke muligt på individuelt niveau at forudsige, hvem der får behov for særlig støtte.

I de følgende tre afsnit giver vi nogle eksempler på unge, der af forskellige årsager har et særligt behov for en stabil voksenkontakt, og som derfor får tildelt en kontaktperson.

En fortælling om Adam

Adam er 13 år. Adams mor og far voksede begge op i hårde miljøer, der var prægede af druk, vold og mange brudte relationer. Adams forældre havde kun været sammen i nogle måneder, da Adams mor opdagede, at hun var gravid med Adam. De var begge fast besluttede på, at dette skulle være et vendepunkt i deres liv. De prøvede at lægge de vilde drukturer og hashen på hylden, selvom det var svært, og selvom de engang imellem faldt i.

I de første fire måneder af Adams liv, boede han sammen med sin mor og far på en familieinstitution. De sociale myndigheder ville sikre sig, at hans forældre kunne tage sig af ham, stimulere ham, og give ham den omsorg og tryghed, han havde brug for. Under opholdet var Adams mor meget lydhør overfor personalet, og Adam knyttede sig til hende. Det var en anden historie med Adams far. Han blev hurtigt træt af at blive vækket af gråd om natten og lytte til pædagogernes anvisninger. Han savnede sit gamle liv. Adams far forlod Adam og

hans mor efter tre uger, og Adam har ikke siden haft kontakt med sin biologiske far.

De første måneder efter Adam og hans mor blev udskrevet fra familieinstitutionen forløb godt. Adam udviklede sig alderssvarende og sundhedsplejersken syntes, at hun havde et godt samarbejde med Adams mor. Men Adams mor begyndte at føle sig ensom og hægtet af. Hun trængte til en pause. Hashen blev hurtigt hendes tro følgesvend i de ensomme aftner, og nogle af de gamle venner begyndte at komme forbi med øl. Adams mor blev introduceret for rygeheroin, og selvom hun hver gang sagde, at det var sidste gang, kunne hun ikke lade være med at tage det.

Når Adam græd, blev døren lukket ind til hans værelse. Efterhånden græd Adam ikke længere. Da Adam efter moderens ønske blev anbragt i familiepleje, var han knap et år. Plejefamilien havde selv en datter på fem år. De følgende 11 år forløb tilsyneladende uden de store komplikationer. Udadtil var Adam en velfungerende, kvik og meget høflig dreng. Han var god til sport, for han var smidig og kunne løbe hurtigt. Engang i mellem havde han svært ved at styre sit temperament, hvis han følte sig presset.

Mens Adam boede hos sin plejefamilie, følte han sig ofte meget ensom, og han var ikke et øjeblik i tvivl om, at han var anderledes. Han passede på ikke at gøre noget, så hans plejefamilie måske ikke ville have ham længere. En gang om måneden havde Adam overvåget samvær med sin mor, og han hadede hvert minut af det, men han turde ikke sige det til nogen, for hvem ville kunne forstå det. Adam elskede sin plejefar, og de to havde mange

gode og lune stunder sammen. Derimod var relationen til plejemoderen mere kølig. Adam følte sig stødt væk, og jo mere han prøvede at gøre sig til for hende, jo mere følte han sig forladt og alene.

Da Adam blev 12 år, begyndte problemerne i plejefamilien at vokse hastigt. Plejeforældrene skændtes konstant, og der var dårlig stemning i hjemmet. Adam prøvede altid at have en aftale med en ven efter skole, så han kunne undgå at tage hjem. Adams hoved var fyldt med spørgsmål og bekymringer, som han ikke kunne få svar på. Han kunne ikke koncentrere sig i skolen og begyndte at pjække. Han blev hurtigt vred, og flere gange tændte han helt af på elever og lærere. Nogle af drengene fra klassen havde ikke lyst til at være sammen med ham efter skole længere.

Nogle gange var det Adam, de skændtes om derhjemme. Han kunne ikke holde ud at høre på det, og fik det helt dårligt indeni, men alligevel tvang han sig selv til at lytte, for han måtte vide, hvad de sagde om ham. Et par uger før Adams 13-års fødselsdag flyttede Adams plejemor og -søster. Plejemoderen ringede på hans fødselsdag, for at sige tillykke og farvel, fordi de nok ikke kom til at se hinanden så meget længere.

Efter plejeforældrenes separation er Adam holdt op med at tage i skole. I stedet hænger han ud med nogle af de hårde drenge fra kvarteret. De er lidt ældre end ham selv, og de ryger hash, og i weekenden tager de også amfetamin. Adams plejefar forsøger med alle midler, at få ham til at droppe hashen og vende tilbage til skolen, men han har også sine egne problemer efter separationen at

tage sig af. Han ved ikke noget om amfetaminen. Adams adfærd udfordrer relationen mellem de to, selvom de begge har gode intentioner i forhold til hinanden. Adam vil egentlig gerne gøre plejefaderen stolt, men han føler ikke, at han har nogen fremtid, så hvorfor bekymre sig om skole og lektier. Adam finansierer stofferne med indbrud. Han er faktisk rigtig god til det, for han er god til at smyge sig ind, og han er hurtig til at komme væk, hvis han er ved at blive opdaget.

Adams plejefar har kontaktet kommunen. Han synes, situationen med Adam er ude af kontrol, og han ved ikke længere, hvad han skal gøre. Adams sagsbehandler sætter en børnefaglig undersøgelse i gang. Da undersøgelsen efter et par måneder er afsluttet, indkalder hun Adam og plejefaderen til møde. Adam dukker dog ikke op, og hans plejefar er meget urolig, for han har ikke set ham i et par dage. Adam er hjemme hos en af sine venner. De har dopet sig i flere dage i træk nu. Adam hader møder på kommunen. Sagsbehandleren fortæller Adams plejefar, at de har valgt at tilknytte en kontaktperson til Adam. Han bliver meget lettet. Adam får en sms fra sin plejefar, hvor han fortæller, at han har fået en kontaktperson. Adam kender faktisk godt til hende, der skal være hans kontaktperson, for der er en af de andre drenge i slænget, der nogle gange bliver hentet af hende, og en enkelt gang har de tre spist pizza sammen oppe i vennens hybel. Adam tænker, at det måske kan blive ok at have hende som kontaktperson.

En fortælling om Amalie

Amalie er 12 år. Amalie er vokset op i en rigtig kernefamilie med mor, far, to børn og kaniner i et bur i haven. Da Amalie for otte år siden fik en lillesøster, besluttede familien at vinke farvel til bylivet og købte i stedet et nedlagt landsted, hvor der var plads til at pigerne kunne lege og udfolde sig. Året efter startede Amalie i 0. klasse på den lokale skole. Det havde hun glædet sig helt vildt til.

Amalie beskrives af lærerne som velfungerende i skolen. Hun har mange venner og er rigtig god til at omgås de andre børn. Hun er derfor en respekteret person i klassen. Derhjemme fungerer hun også godt. Amalie og hendes lillesøster har mange fantasifulde lege og kan bruge timer på at bygge huler og tage på eventyr i havens buske. Amalie elsker at tegne, så hun fabrikere det ene tegneseriehæfte efter det andet. Amalies far arbejder meget, så han kommer tit hjem, efter at pigerne er lagt i seng. Amalie kan godt savne ham lidt, og hun elsker, når han har tid til at lege med hende og lillesøsteren i weekenden. Relationen mellem Amalie og hendes mor er meget tæt. Amalie synes, hun er det sødeste menneske i verden, og at hun er smuk som en engel. Hun elsker at putte sig ind til hende og synge sange eller få læst historier.

Amalies mor har fået kræft. Amalie bliver meget forskrækket, da hendes forældre fortæller hende det. De græder alle sammen, men hun kan mærke, at forældrene prøver at holde igen. Allerede ugen efter skal Amalies mor opereres. Amalie vil ikke i

skole, hun vil bare være sammen med sin mor. De aftaler, at Amalie kan få lov til at blive hjemme et par dage, men at hun så skal i skole igen, så moderen har tid til at hvile sig. Hverdagen i familien ændrer sig markant efter operationen, hvor Amalies mor får fjernet det ene bryst. Amalies mor opstarter en længerevarende kemobehandling.

Amalie synes ikke rigtig, at hendes mor ligner en engel mere, for hendes hoved er svulmet op, hun har tabt alt håret, og hun kaster hele tiden op. Hun orker heller ikke rigtig at lege mere, men nogle gange læser hun en historie for Amalie og lillesøsteren. Amalie er meget bekymret for, hvordan moderen har det, og hun er bange for, at moderen skal dø. Amalie kan ikke falde i søvn om aftenen, men hun lader som om, nu hvor hendes far altid kommer hjem, så han kan putte dem. Amalie synes nu, at hendes far har forandret sig, for han hører aldrig rigtig efter, når hun siger noget, og tit sidder han bare og stirrer lige frem for sig uden at sige eller gøre noget.

En aften hører Amalie forældrene snakke nede i stuen. De taler om, at kræften har spredt sig. Amalie ved ikke rigtig, hvad det betyder, men hun synes det lyder meget farligt. De snakker også om, hvad der skal ske, hvis Amalies mor dør. Amalie bliver meget ked af det, men hun siger ikke noget. Amalies forældre vil egentlig gerne snakke med hende om moderens sygdom, men de prøver samtidig at skjule situations alvor, for de synes, hun er for ung til at forstå det. Amalie synes bare, der er blevet helt stille derhjemme. Hun savner tiden, som den var, før moderen blev syg.

Amalies far bliver mere og mere stille og inde- lukket, bortset fra når han bliver vred og skælder ud. Amalie synes, han lukker hende ude og slet ikke vil snakke med hende længere. Hun tænker, han måske ikke kan lide hende mere, for han råber op, bare hun gør det mindste forkert. Hun over- hører også et skænderi mellem forældrene, hvor moderen siger til faderen, at han ikke er til at holde ud, fordi han har drukket sig fuld i stedet for at snakke med hende om alt det, han er ked af.

Når Amalie ikke kan holde stemningen der- hjemme ud, sætter hun sig ud i haven og leger med sine kaniner. I skolen holder Amalie sig for sig selv og deltager ikke rigtig i undervisningen længere. I frikvartererne gemmer hun sig, så der er ikke er nogen, der kan spørge hende om noget. Amalies matematiklærer kommer tit og finder hende, og så kan Amalie ikke lade være med at græde, men hun vil helst ikke vise det. Amalies lærer siger til hende, at hun gerne må græde, og hun holder hende ind til sig. Amalie synes det er rart at blive holdt om, og hun ønsker, at hun kunne fortælle hende, hvad hun går og tænker på.

En dag kommer Amalies far og henter Amalie efter skole. Han fortæller, at de skal til møde med en sagsbehandler fra kommunen, fordi Amalie måske skal have en kontaktperson. Sagsbehandleren stiller Amalie og hendes far nogle spørgsmål. Hun spørger også Amalie, om hun kender en voksen, som hun kunne tænke sig at være lidt sammen med og snakke med. Amalie tænker straks på sin mate- matiklærer. Et par uger efter trækker matematik-

læreren Amalie til side efter timen. Hun fortæller Amalie, at hun skal være hendes kontaktperson. Amalie ved ikke rigtig, hvad det betyder, men hun synes det lyder rart.

En fortælling om Anton

Anton er 14 år. Antons forældre gik fra hinanden, da han var seks år. I nogle år derefter boede han sammen med sin mor og lillesøster i en lejlighed, og han havde kun sporadisk kontakt med sin far. Anton er en vellidt men lidt pudsigt dreng. Han har kun én rigtig ven, men de har til gengæld også et meget tæt og åbenhjertigt forhold, og det har de haft siden de mødtes til 1. skoledag for 3. klasse på specialskolen. I skolen ”kravler Anton i gardi- nerne”, som hans lærer udtrykker det, og han har til tider meget svært ved at koncentrere sig. Han er i flere omgange udredt for ADHD, men har ikke opfyldt diagnosekriterierne.

Da Anton var 11 år flyttede familien ind hos mo- derens nye mand. Her bor de nu i et stort hus i et pænere kvarter i byen. Der hører en dejlig have til huset, og der er udsigt over et moseområde. Anton synes, at det er fantastisk, at få så meget plads. Han har imidlertid svært ved at finde ud af de nye regler i hjemmet. Antons nye papfar er meget pertentlig, og han sætter en ære i, at alt er korrekt og ordentligt. Hellere slibe og male en karm om ti gange, og så være helt tilfreds med resultatet, end at gøre noget halvt. Antons papfar kan være meget firkantet i forhold til, hvad Anton må, skal og kan

gøre. Anton synes, det er meget svært at leve op til alle de nye krav, og det udmønter sig i en del konflikter i hjemmet. Antons mor er bekymret for, hvordan Anton har det.

Klokken er ved at være halv ni om morgenen. Anton er netop mødt i skolen og skal have sin første dansktime. Egentlig er Anton rigtig glad for skolen. Han kan godt lide sine lærere, og han kommer godt ud af det med de andre i klassen. Men i de sidste år er han begyndt at blive meget hidsig, og han kommer tit op at skændes med både lærere og elever.

Når der har været konflikter derhjemme, kan han altid mærke det dagen efter, hvis han bliver bedt om at sidde stille og koncentrere sig om et regnestykke eller en bog. Han får vildt uro i kroppen, og så kan han pludselig ikke forstå, hvad der står i bogen, og regnestykket giver absolut ingen mening. I de situationer har han bare lyst til at springe op og smide med sine bøger og storme ud af klasseværelset. Han kan også få lyst til at råbe af lærerne og sine klassekammerater – bare for at komme af med noget af uroen. Og nogle gange er det også det, der sker. Hans lærere har sagt, at han skal lære at styre sit temperament, men det er bare så svært, når først uroen og rastløsheden har indtaget hans krop.

I dag er ingen undtagelse. Anton sidder på sin plads og forsøger at lytte, mens dansklæreren forklarer den opgave, som eleverne skal i gang med at løse. Han kan mærke, at uroen begynder at komme over ham. Lærerens ord bliver til sort snak i Antons ører, og han sidder og bliver mere og mere uopmærksom og utilpas. Da hans sidekammerat puffer til Anton og beder ham om at sidde stille, bliver det nok for Anton. Han giver kammeraten

et kraftigt skub, så han flyver bagover og vælter på stolen. Anton kaster sig over drengen og begynder at slå løs på ham. Antons lærer tager fat i Anton og forsøger at få ham væk fra drengen på gulvet. Anton stritter imod og bliver bare ved og ved med at slå. Han græder, råber, sparker og vrider sig. Til sidst får læreren trukket Anton væk fra drengen, men Anton får vristet sig løs af hans greb og løber grædende ud ad døren. Han løber ned ad gangen og ud ad hoveddøren og ud i skolegården.

Anton ryster og hulker og småløber videre ned ad vejen væk fra skolen. Han ved ikke, hvor han skal gå hen. Hjem vil han i hvert fald ikke. Efter at have gået rundt i kvarteret i en times tid, går han ind i det lokale indkøbscenter og sætter sig på en bænk. Her bliver han, indtil hans mor efter tre timer kommer ned og finder ham.

Antons mor er vred og bekymret. Hun skælder Anton ud og fortæller ham, at den dreng, han slog, har brækket næsen, og at det her helt sikkert får konsekvenser for Anton. Anton ved ikke, hvad han skal sige. Og han ved ikke, hvad det betyder, når moderen siger, at det får konsekvenser.

De følgende dage er Anton bortvist fra skolen. Tre dage efter episoden fortæller Antons mor, at de skal til et møde med en sagsbehandler og skoleinspektøren fra Antons skole. På mødet taler de om Antons situation, om hvad der skete med klassekammeraten, og om Anton skal have lov til at fortsætte med at gå i skolen. Der er også en mand, der kort stikker hovedet ind og hilser på Anton og hans mor. Han fortæller, at han skal være Antons kontaktperson. Kontaktpersonen siger til Anton, at han ringer til ham senere samme aften, så de kan

aftale at mødes og hilse ordentligt på hinanden, og så han kan fortælle Anton, hvad han kan bruge ham til.

Som det fremgår af de ovenstående fortællinger om Adam, Amalie og Anton kan der være vidt forskellige årsager til og formål med at tilknytte en kontaktperson til en ung. Derfor kan der også være stor forskel på, hvilken rolle kontaktpersonen skal påtage sig i arbejdet med den enkelte unge – og på hvilke metoder, det er hensigtsmæssigt for kontaktpersonen at anvende i arbejdet. Læs mere i Del 3.

Fælles for de tre fortællinger er dog, at de er eksempler på unge, der mistrives og som derfor har særlige behov for en stabil voksenkontakt.

Risikofaktorer og trivsel

I et internationalt perspektiv er børnevelfærden i Danmark såvel som i de øvrige nordiske lande generelt set høj. Den nordiske velfærdsmodel sikrer til en vis grad opvækstrammer, der betyder, at langt de fleste børn og unge vokser op under gode materielle forhold så som ordentlige boligforhold, lav børnefattigdom og en god helbredstilstand overordnet set. Dog peger undersøgelser på at børnefattigdommen i Danmark er stigende.⁶ I en undersøgelse af børn og unges trivsel med titlen ”*Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*” vurderer Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI), at særligt de yngste børn i Danmark overordnet set har det godt. De trives i institution og skole, klarer sig fagligt godt, har sunde kost-

og motionsvaner, får den nødvendige omsorg og oplever teater, tivoli eller andre kulturelle tilbud.

Mens langt de fleste 11-årige er glade for livet, ser det imidlertid anderledes ud efterhånden som ungdomsårene skrider frem. SFI’s undersøgelse viser, at fra 11 års alderen og frem aftager glæden ved at gå i skole og det samme gør tiltroen til egen faglige formåen for mange unge. I teenagealderen bliver tilværelsen tiltagende mere risikabel for de unge. De udsætter sig selv for mange risici og udviser ofte en adfærd, som sundhedsmyndigheder og andre autoriteter finder bekymrende.⁷

At der er stor forskel på, hvor godt børn og unge trives, kan blandt andet hænge sammen med, at livet er mere skærmet for de yngste. Hvor daginstitutioner, skoler og fritidsordninger bidrager til de yngre børns trivsel, bliver tilværelsen tiltagende kompleks og risikofyldt i takt med, at de unge begynder at stå på egne ben og skal klare sig selv.⁸

Trivsel er imidlertid ikke et simpelt forhold at definere. Blandt andet fordi mange faktorer spiller ind på børns og unges trivsel, og fordi der kan være store subjektive forskelle i selve oplevelsen af trivsel. I SFI’s trivselsundersøgelse behandles en lang række indikatorer på i alt otte forskellige domæner, som hver især siger noget om barnets eller den unges trivsel. Disse domæner er materiel velfærd; boligforhold, mobilitet og lokalområder; helbred og sikkerhed; dagpasning og uddannelse; sociale relationer; adfærd og livsstil; fritid og medborgerskab samt subjektiv trivsel. Er barnet eller den unge marginaliseret på tre eller flere do-

mæner, betegnes de af SFI som ekskluderede. Det drejer sig om 3-5 % af de 7-11-årige, mens væsentligt flere 15-19-årige er i risikozonen for eksklusion. For de 15-19-årige drejer det sig om hele 16-21 %.⁹ Det må således siges at være en meget stor andel af den danske ungdom, der er allerede marginaliseret på flere livsdomæner – og som måske samtidig befinder sig på en glidebane på vej mod yderligere marginalisering og eksklusion fra det danske majoritetssamfund.

Trivselsundersøgelsen peger på flere forhold, der kan have betydning for, hvordan de unges liv og trivsel former sig. Det ser eksempelvis ud til, at en opvækst i en kernefamilie kan beskytte den unge mod de adfærds- og livsmønstre, som medvirker til en risikobetonet adfærd. Desuden ser familiens socioøkonomiske status også ud til at have betydning for trivslen. Det ses både i børns og unges egne forventninger og fremtidige livschancer i forhold til eksempelvis uddannelsesniveau og placering i samfundet, og det ses i deres mulighed for deltagelse i fritidsliv og aktiviteter.¹⁰

Socialt udsatte har en væsentlig dårligere trivsel end almenbefolkningen. Det kommer for eksempel på skræmmende vis til udtryk i antal selvmordsforsøg. Hele 52 % af de ekstremt udsatte unge (15-34-årige, som eksempelvis er misbrugere, hjemløse, sindslidende og fattige) har forsøgt at begå selvmord. I den almene befolkning er tallet under 2 % for samme aldersgruppe.¹¹ Selvmordsforsøg kan være et udtryk for et reelt ønske om at afslutte livet, men det kan også være et de-

sperat råb om hjælp. Lige meget hvad, vidner det om massiv dårlig trivsel, når mere end en ud af to af de ekstremt udsatte unge, har det så dårligt, at de tyr til selvmordsforsøg. Selvmord bliver for nogle den yderste og uigenkaldelige konsekvens af dårlig trivsel.

I perioder af livet kan hverdagen være svær at håndtere. Forhold i den enkeltes livssituation kan medføre udsathed, når muligheden for at tage styringen i eget liv og over egen fremtid er reduceret. Det kan derfor både påvirke den enkeltes selvforståelse og rent praktiske forhold i hverdagen at opleve afvisning fra medmennesker, uddannelsesinstitutioner, arbejdspladser og lignende. Afvisningen kan eksempelvis komme til udtryk som misbilligende blikke fra fremmede på gaden på grund af valget af udtryksform, hvor eksempelvis tatoveringer eller mange piercinger kan skabe negativ opmærksomhed. Unge der er uden for uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet vil også kunne mærke en samfundsmæssig afvisning. Den kan blandt andet komme til udtryk ved sociale sammenkomster, hvor en fortælling om at være uden for uddannelse eller arbejde ikke vækker social anerkendelse. På samme måde kan et begrænset økonomisk råderum og sågar hudfarve have betydning for den enkeltes mulighed for at deltage på lige fod med andre, og det kan medvirke til at sætte den unge i en udsat position. Videns- og Formidlingscenter for Socialt Udsatte (VFC Socialt Udsatte) har defineret social udsathed som en situation, hvor det kan være svært at styre sin livssituation og fremtid til egen fordel.

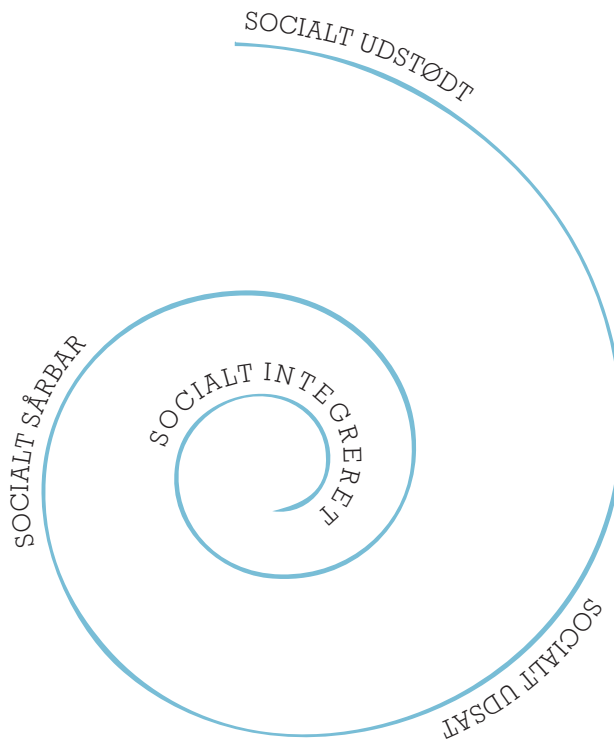
VFC Socialt Udsatte peger på fire risikofaktorer, som har betydning for, at man i en periode er socialt udsat og befinder sig i samfundets marginalzoner. De fire risikofaktorer beskrives som:

- ”Omfattende afkobling fra centrale delsystemer i samfundet”
- ”Begrænset evne til eller mulighed for selvbestemmelse og retningsgivning af livsforløb”
- ”Identitetstræk med negative kulturelle konnotationer [associationer] og stigmatiseringsrisiko”
- ”Begrænset adgang til social anerkendelse”.¹²

Unge kan være mobbeofre, psykisk syge, ensomme, hjemløse, misbrugende, voldsramte og meget andet, men det er ikke disse ”gruppetilhørsforhold”, der er afgørende for, om de periodisk kan ses som socialt udsatte. Der er unge, der har en psykiatrisk diagnose eller som har været udsat for omsorgssvigt og vold, der klarer sig godt og som formår at fungere i de samfundsmæssige forhold, de nu engang er underlagt. Samtidig kan der være unge, der ikke umiddelbart matcher en sådan gruppe, men som alligevel befinder sig i samfundets marginalzoner.

En marginaliseringsproces kan eksempelvis begynde, hvis koblingen mellem den unge og skolen, familien eller arbejdet er svag eller ikke eksisterende over længere tid. Men det er ikke enkelte forhold eller situationer, der alene afgør den unges grad af social integration kontra risikoen for social udstødelse. Det er derimod hele den un-

Figur 1. Marginaliseringsspiral.



ges konkrete livssituation. Mens nogle fastholder en position som socialt integreret gennem hele livet, bevæger andre sig frem og tilbage mellem at være socialt integreret, socialt sårbar, socialt udsat og enkelte ligefrem socialt udstødt. Denne proces kan man forestille sig som en marginaliseringsspiral, hvor man kan bevæge sig længere og længere væk fra det socialt accepterede område

som socialt integreret, og ud mod samfundets kant som socialt udstødt.



Vil du vide mere om trivsel og mistrivsel:

Mistrivsel og marginalisering blandt store børn og unge. Af Koch, Ida i bogen *Unge i mistrivsel – Viden og metoder i arbejdet med udsatte unge* (2009) Redigeret af Walther, Laila.

Stigma. Om afvigerens sociale identitet (2009) Af Goffman, Erving.

Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010 (2010) Af Ottosen, Mai Heide et al.

Udsatte børnefamilier i Danmark (2010) Af Laustsen, Mette, Helle Hansen og Alva Albæk Nielsen.

De unges problemstillinger

Kontaktpersonsordningen er så bred, at den kan favne meget forskelligartede problemstillinger. Disse problemstillinger kan kategoriseres og opdeles på mange forskellige måder, med forskellige konsekvenser for forståelsen af dem. I alle tilfælde gælder det, at hver enkelt unges konkrete situation er central for forståelsen af den unges problemstillinger og dermed også for planlægningen af kontaktpersonens pædagogiske indsats.

Når en kontaktperson opstarter et forløb med en ung, vil der i handleplanen være beskrevet nogle problemstillinger, som den unge tumler med samt et mål for kontaktpersonens arbejde. Problemstillingen kan eksempelvis være adfærdsproblemer i form af hidsige udbrud, skolemæssige problemer eller misbrugsproblemer. Målet for kontaktperson-

sonsindsatsen vil knytte sig til den unges problemstilling – som for eksempel at den unge ”skal lære at styre sit temperament”, ”skal motiveres og støttes til fast skolegang” eller ”skal stoppe sit misbrug”. Ofte er problemerne mangesidige og komplekse, og det er kontaktpersonens opgave at have blik for de mange sider, der kan spille ind på problemudviklingen hos den unge.

I denne håndbog har vi valgt at give en overordnet beskrivelse af nogle af de problemstillinger, som vi anser for at være centrale i kontaktpersonsarbejdet. Derudover henviser vi til anden relevant litteratur om emnerne. Det skal således understreges, at vi i de følgende afsnit ikke kan komme ind på *alle* de mange forskellige problemstillinger, som unge, der får en kontaktperson, kan kæmpe med.

De unges problemstillinger er komplekse og kan både være af praktisk, social og psykisk/psykiatrisk karakter. Især psykiske og sociale problemstillinger kan have mange adfærdsmæssige udtryk. De kan føre til eksempelvis udadrettede adfærd og kriminelle handlinger, men de kan også føre til eksempelvis indadrettede adfærd, selvskadende adfærd og misbrug. Når vi i denne håndbog har valgt at sætte fokus på disse mere krævende og vanskelige problemstillinger hos de unge, er det fordi det i stigende omfang er denne type problemstillinger, som kontaktpersoner får til opgave at arbejde med. Det er langt fra kun mindre alvorlige problemstillinger såsom skoleproblemer og behov for praktisk hjælp, som kontaktpersonen forventes at kunne håndtere. I

disse år går tendenserne på ungeområdet i retning af færre anbringelser og øget fokus på at beholde de unge i deres nærmiljø. I takt med, at færre unge anbringes, vil det i stigende omfang blive en opgave for kontaktpersoner at yde støtte og hjælp til unge i massive sociale og følelsesmæssige vanskeligheder.

I det følgende afsnit stiller vi skarpt på nogle af de synlige problemstillinger, som unge, der får tildelt en kontaktperson, kan have. Dernæst ser vi på de sociale og psykiske forhold, som kan medvirke til at forklare de unges uhensigtsmæssige adfærd.

Synlige problemstillinger

Mange af de unge, som får tildelt en kontaktperson, har en problematisk skolegang. Mange unge har svært ved at leve op til de krav, der stilles i skolen om eksempelvis at møde til tiden, at kunne sidde stille og høre efter, hvad læreren siger, at omgås de andre skoleelever og at få lavet deres lektier. For nogle unge resulterer disse vanskeligheder i, at skolen ikke længere kan rumme dem, og at de derfor bortvises fra skolen. Nogle unge oplever derfor adskillige skoleskift i løbet af deres skoletid. Skoleproblemerne kan blive så omfattende, at de kommer til at stå helt udenfor skolesystemet, fordi der ikke er skoler, der kan rumme dem, eller fordi de selv mister troen på, at skolelivet kan tilbyde dem noget positivt.

Andre af de unge, som får tildelt en kontaktperson går i specialskoletilbud. Selvom de fleste specialskoletilbud er kendetegnede ved at være

særligt rummelige i forhold til børn og unge, som eksempelvis har en udadreagerende adfærd eller har svært ved at koncentrere sig, kan rummeligheden også her have en grænse.

En del af de unge, som får tildelt en kontaktperson, har en udadreagerende adfærd. De kommer måske ofte i slagsmål med andre unge og kan generelt have en adfærd, som skaber utryghed blandt de mennesker, som omgiver dem. De unges udadreagerende adfærd kan medføre, at de får svært ved at begå sig i for eksempel skolen, fritidsklubben og idrætsforeningen – og det kan betyde, at de marginaliseres og måske endda udstødes af ungdomsfællesskaber. Unges udadreagerende adfærd kan også forøge risikoen for at ryge ud i en kriminel løbebane.

Nogle af de unge, som får en kontaktperson, har begået kriminelle handlinger. Der kan være tale om alt fra tyveri og hærværk til røveri og voldelige overfald. I nogle tilfælde er kontaktpersonsordningen en del af en dom, eksempelvis en ungdomskontrakt eller en ungdomssanktion. Læs mere i kapitel 1.

Der kan også være tale om unge, som endnu ikke har begået kriminelle handlinger, men som på grund af eksempelvis en kriminel omgangskreds er i fare for at ryge ud i en kriminel løbebane. Her kan der tildeles en kontaktperson som kriminalitetsforebyggende foranstaltning med henblik på at få den unge væk fra de kriminelle miljøer, som han færdes i.



Vil du vide mere om udadreagerende adfærd:

Hard Work – udsatte unge på vej mod nye mål (2008) Redigeret af Madsen, Monica C.

Projekt De Vilde Unge – en evalueringsrapport (1999) Af Malmberg, Esther og Jimmie Gade Nielsen.

Den rullende redaktion – et pigeprojekt. Af Malmberg, Esther.

Det kulørte akvarium (2002) Af Lihme, Benny.

Det er så fucking træls! (1999) Af Lihme, Benny.

Håndbog om ungdomssanktionen. Af Servicestyrelsen.

Men også unge, der har en indadreagerende adfærd, kan få tildelt en kontaktperson. Disse unge får typisk ikke helt den samme opmærksomhed som de udadreagerende unge. Både for forældre, lærere og sociale myndigheder er de simpelthen lettere at overse.

Unge indadreagerende adfærd kan for eksempel have karakter af selvskadende adfærd. Selvskade er et overordnet samlende begreb for selvmord, selvmordsforsøg og andre selvskadende handlinger, som for eksempel at skære i sig selv, springe fra højder, brænde sig selv eller tager stoffer med det formål at skade sig selv. I de senere år er der set en stigning i antallet af unge, der skærer i sig selv eller udviser anden selvskadende adfærd. Især piger er udsatte i forhold til at udvikle en selvskadende adfærd. Langt de fleste selvskadende unge er ikke i det psykiatriske system og får ikke behandling.¹³



Vil du vide mere om selvskadende adfærd:

Når unge skader sig selv (2007) Af Zølner, Lillian for Komiteen for Sundhedsoplysning.

At skære smerten bort (2006) Af Bo Møhl.

Unge og cutting (2010) Af Bo Møhl i bogen *Den svære ungdom – 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel* Redigeret af Nielsen, Jens Christian med flere.

Mange af de unge, der tildeles en kontaktperson, føler sig ofte ensomme. Det kan være vanskeligt at spotte de ensomme unge, for det er sandsynligvis ikke de unge, der gør mest opmærksom på sig selv. At være ensom er ikke ensbetydende med at være isoleret. Ensomhed kan snarere beskrives som en følelse. Det er en oplevelse af at være tom inden i og ikke have nogen at dele sine tanker og problemer med. Psykologen Ida Koch definerer ensomhed som en ”*situation, hvor man ikke har nogle fortrolige, ikke har nogen at dele overvejelser, tanker og problemer med – og for eksempel ingen at kontakte eller ringe til, hvis man er nedtrykt eller har problemer.*”¹⁴ Ensomhed handler således ikke om, hvor mange venner eller bekendte den unge har i skolen eller på facebook, men om selve kvaliteten af deres relation til forældre, venner, lærere og andre i den unges netværk. Ofte har deres ensomhed rødder i forhold til savnet af nære relationer igennem deres barndom, f.eks. en fader, der har forladt familien.

De unges ensomhed kan være koblet til pro-

blematikker, som eksempelvis selvmordstanker, overvægt, mobning, misbrug og selvskadende adfærd. Men også ellers velfunderede unge oplever ensomhedsfølelsen. Af en undersøgelse om unge i alderen 13 til 19 år i Gentofte Kommune fremgår det, at over 50 % af de unge, der ofte føler sig ensomme, har overvejet selvmord, mens dette tal for unge, som ikke føler sig ensomme er på 12%. 5-7% af alle unge føler sig ofte ensomme.¹⁵



Vil du vide mere om ensomhed:

Ensomhed og mobning. Årg. 5, nr. 1 – marts 2006. Af Center for Ungdomsforskning ved Learning Lab Denmark, DPU.

Unge og ensomhed. Af Lasbaard, Mathias i bogen *Den svære ungdom – 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel* (2010) Redigeret af Nielsen, Jens Christian med flere.

Ventilen: www.ventilen.dk.

Transmogriffen: www.transmogriffen.dk.

En del af de unge, der får tildelt en kontaktperson, bruger rusmidler. Mange af dem i et omfang, så det påvirker deres udvikling. Hash og feststoffer som ecstasy og amfetamin er hyppigt anvendte rusmidler, men også de unges forhold til alkohol kan være problematisk. De kan have så stort et forbrug af rusmidler, at deres fysiske, psykiske og/eller sociale udvikling hæmmes. Det er naturligt i sig selv et stort problem for den enkelte. Men det er også et problem, fordi det med stor sandsynlighed betyder, at værdien af den pædagogiske indsats, som de unge tilbydes under foranstalt-

ningen, reduceres. Disse unge har ofte brug for en længerevarende kontaktpersonsforanstaltning.



Vil du vide mere om rusmidler:

Rusmidlernes biologi – om hjernen, sprut og stoffer (1999)

Rindom, Henrik.

Unge og rusmidler. Af Rindom, Henrik. I bogen *Den svære ungdom – 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel* (2010) Redigeret af Nielsen, Jens Christian med flere.

Døgnanbragte unge og rusmidler (2008) Af Jensen, Peter og Susanne Pihl.

Stofrådgivningen: www.stofraadgivningen.dk.

Servicestyrelsen: www.servicestyrelsen.dk/unges-misbrug.

Behandling af misbrug blandt unge nytter. Af SFI Campbell. I publikationen *Hvad virker? Evidens og effekter*, Nr. 9/2006.

Der findes naturligvis ikke én endegyldig forklaring på, hvorfor nogle unge udvikler en problematisk adfærd. Forklaringerne er mangeartede og komplekse. En del af forklaringen på den enkelte unges problematiske adfærd kan dog findes i den unges sociale forhold og følelsesmæssige tilstand.

Sociale forklaringer

Mange af de unge, der får tildelt en kontaktperson, lever under vanskelige sociale vilkår. De unge kan eksempelvis komme fra hjem præget af fattigdom. Når familier har meget få penge at leve for¹⁶, er de for eksempel nødt til at købe billig og dermed også ofte dårlig mad. Det medfører,

at familiens sundhedstilstand forringes – hvilket igen medfører at børnene får sværere ved at koncentrere sig i skolen. Fattigdom indgår således i en negativ spiral sammen med andre elementer, herunder under- og fejlnæring, dårlig sundhedstilstand, ringe eller ingen uddannelse, dårlige boligforhold, social marginalisering, isolation og magtesløshed.

Familier med anden etnisk baggrund end dansk, som modtager understøttelse, er i denne sammenhæng ofte ekstra udsatte, fordi de i mange år får en lavere social ydelse end etnisk danske familier, og fordi de ofte er marginaliserede i forhold til arbejdsmarkedet.



Vil du vide mere om fattigdom:

Den nye ulighed (2007) Af Olsen, Lars.

Red Barnet: www.redbarnet.dk.

Frelsens Hær: www.frelsens-haer.dk.

CASA: www.casa-analyse.dk.

Unge, der får tildelt en kontaktperson, får ofte ikke opfyldt deres behov for omsorg af de mennesker, der er omkring dem. Nogle unge er åbenlyst omsorgssvigtede og får ikke opfyldt deres basale behov for mad, klæder, varme, sundhed og tryk. Vi kender dem som de unge, der ikke har mad med i skole, ikke er klædt på efter årstiden og måske lugter dårligt og ser usørgede ud. Andre unge kommer fra tilsyneladende velfungerende hjem, men måske har forældrene prioriteret karrieren i en sådan grad, at de ikke kender deres

eget barn eller ikke er i stand til at involvere sig følelsesmæssigt med barnet. Andre unge igen har brug for en særlig tæt støtte og omsorg, som kun en professionel kan give og derved hjælpe og aflaste familien. Læs mere om omsorg i kap 3 og 8.



Vil du vide mere om omsorg:

Professionel omsorg for børn og familier (1999) Af Nygren, Pär.

Psykiske forklaringer

Mange af de unge, som får tildelt en kontaktperson, lever et liv, præget af psykisk sygdom – enten fordi de selv lider af en psykisk sygdom, eller fordi deres nære familiemedlemmer lider af en psykisk sygdom.

Når nære familiemedlemmer rammes af psykisk sygdom, stiller det den unge i en vanskelig situation. Hvis det er den unges far eller mor, der bliver syg, påvirker det hele familiens trivsel. Ofte vil den unge føle behov for at hjælpe og beskytte den syge forælder, og samtidig kan han bære på en stor skamfølelse over, at hans far eller mor ikke er som alle andre. Psykisk sygdom kan også påvirke forældrekompetencen og føre til, at den unge bliver omsorgssvigtet.

Når det er den unge selv, der rammes af en psykisk sygdom, har det naturligvis vidtrækkende konsekvenser for den unges trivsel og udvikling. Det kan også have stor betydning for den unges selvforståelse at få en psykiatrisk diagnose, og

det kan påvirke både de nære relationers og det omgivende samfunds syn på og tilgang til den diagnosticerede. Overdreven fokus på diagnosens beskrivelse af symptomer og karakteristika, kategoriserer den unge på en måde, som langt fra kan rumme hele den unges unikke personlighed. Den unge er først og fremmest sig selv, et unikt menneske med unikke tanker, reaktionsmønstre og personlighed. Diagnosen vil altid være sekundær, hvorfor beskrivelser som ”borderline-pigen” eller ”ADHD-drengen” er stigmatiserende og skaber et unuanceret billede af den enkelte person.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er den allerhyppigste diagnose for især børn, men også mange unge får denne diagnose. For børn ser man hyppigst psykiatriske problemer afledt af adfærds- og tilknytningsforstyrrelser. Diagnoser som autisme, angst og i mindre grad depression ses også hos børn. Unge har i højere grad personlighedsforstyrrelser, eksempelvis boarderline, og en del unge har depressioner.

ADHD diagnosticering og medicinsk behandling af børn og unge er inden for de seneste år vokset kraftigt. Lægemedelstyrelsen vurderer, at 4-7 % af alle børn opfylder diagnosekriterierne. Det svarer til et til to børn i hver eneste skoleklasse.¹⁷ På fire år, fra 2002-2006, steg forbruget af den medicinske behandling mod ADHD med hele 74%.¹⁸ Det kan diskuteres, om denne stigning skal ses som et udtryk for en reel stigning i antallet af børn og unge med ADHD – nogle taler ligefrem om en epidemi – om læger og psykiatere blot er blevet bedre til

at diagnosticere, eller om diagnosekriterierne er blevet kraftigt udvidet, så flere passer ind under denne hat. I denne håndbog går vi ikke yderligere ind i den diskussion, men det er dog værd at bemærke, at flere ”symptomer” på ADHD, er sammenfaldende med naturlige reaktioner på eksempelvis dysfunktionelle familier eller omsorgssvigt. Det kan f.eks. gælde manglende koncentrations-evne, uro og rastløshed og impulsivitet.

Nogle vil måske argumentere for, at psykisk syge børn og unge, alene er en sag for det psykiatriske behandlingssystem eller specialuddannede pædagoger, og dette kan også i nogle svære sager være tilfældet. Men vigtigheden af den pædagogiske indsats i forhold til disse unge bliver særlig tydelig, når stigningen i psykiske vanskeligheder blandt unge ses i relation til ændrede samfundsvilkår for social deltagelse. Pædagogisk kan der arbejdes langsigtet med at skabe forandringer i den unges selvopfattelse og handlemåder i relation til den sociale og kulturelle omverden, som den nu engang foreligger på godt og ondt. Den unges ”symptomer” på sygdom kan også tolkes som ”reaktioner” på mekanismer og strukturer i samfundet.¹⁹



Vil du vide mere om psykiske problemer:

Sociale patologier (2005) redigeret af Rasmus Willig og Marie Østergaard.

Om børn og unge med ADHD – Intervention Overfor Barn, Familie og Netværk (2006) Af Damm, Dorte og Per Hove Thomsen.

Lægemedelstyrelsen: www.laegemiddelstyrelsen.dk.

Unge med sindslidelse – ungdomsliv og fritid (2007) af Møller, B.



Noter

- 1 Langager, Søren. (2007). *Psykisk sårbare unge i individualiseringens tidsalder – udsathed og usethed som moderne samfundsvilkår*. I Møller, B. (red.). *Unge med sindslidelse – ungdomsliv og fritid*. SUS.
- 2 Kofod, Anne og Nielsen, Jens C. (2005). *Det normale ungdomsliv. Hverdagsliv, fællesskab, trivsel og fremtid*. Center for Ungdomsforskning og Ungdomsringen.
- 3 Ottosen, Mai Heide et al. (2010). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- 4 Kofod, Anne og Nielsen, Jens C. (2005). *Det normale ungdomsliv. Hverdagsliv, fællesskab, trivsel og fremtid*. Center for Ungdomsforskning og Ungdomsringen.
- 5 Knudsen, Lajla og Vibeke Lehmann Nielsen. (2010). *Effekten af kommunernes forebyggende foranstaltninger for unge. Forebyggende foranstaltninger i eget miljø sammenlignet med anbringelse uden for hjemmet*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- 6 Juul, Jonas Schytz. (2010). *Fattigdom i Danmark. Voldsom stigning i gruppen af meget fattige danskere*. Arbejdernes Erhvervsråd.
- 7 Ottosen, Mai Heide et al. (2010). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- 8 Ibid.
- 9 Ibid.
- 10 Ibid.
- 11 Pedersen, Vivian et al. (2008). *SUSY UDSAT. Sundhedsprofil for socialt udsatte i Danmark 2007*. Rådet for Socialt Udsatte.
- 12 Videnscenter for socialt udsatte. (2008). www.vfcsudsatte.dk Definitionen af social udsathed er udarbejdet ud fra et voksenperspektiv, men vi mener også, det kan anvendes i forhold til at forstå unges sociale udsathed.
- 13 Zølner, Lillian. (2007). *Når unge skader sig selv*. Komiteen for Sundhedsoplysning.
- 14 Simonsen, Birgitte og Niels Henrik M. Hansen. *Unge og ensomhed i Ensomhed og mobning*. Center for Ungdomsforskning, nr. 1, marts 2006, årg. 5.
- 15 Simonsen, Birgitte og Niels Henrik M. Hansen. *Unge og ensomhed i Ensomhed og mobning*. Center for Ungdomsforskning, nr. 1, marts 2006, årg. 5.
- 16 Se eksempelvis reportagerne ”Fanget i fattigdom” i Socialrådgiveren nr. 6, 2010; ”Det er værst for børnene” i Socialrådgiveren nr. 7, 2010; ”Kan en enlig mor lægge budget for 450 kr. om dagen?” i Socialrådgiveren nr. 8, 2010; Eller Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2010). *Langvarig fattigdom er et stigende problem blandt indvandrere*. Analyse offentliggjort 9. marts 2010.
- 17 Lægemedelstyrelsen: <http://laegemedelstyrelsen.dk/1024/visLSArtikel.asp?artikelID=11860>.
- 18 Lægemedelstyrelsen: <http://laegemedelstyrelsen.dk/1024/visLSArtikel.asp?artikelID=11860>.
- 19 Langager, Søren. (2007). *Psykisk sårbare unge i individualiseringens tidsalder – udsathed og usethed som moderne samfundsvilkår*. I Møller, B. (red.). *Unge med sindslidelse – ungdomsliv og fritid*. SUS.

DEL 3

KONTAKTPERSONENS PÆDAGOGISKE ARBEJDE

-
- | | |
|------------|---|
| Kapitel 3 | Kontaktpersonens hovedopgaver |
| Kapitel 4 | Den personlige og professionelle kontaktperson. |
| Kapitel 5 | Kontaktpersonens mange roller |
| Kapitel 6 | Faser i kontakt- og relationsarbejde |
| Kapitel 7 | Metoder i kontakt- og relationsarbejde |
| Kapitel 8 | En systematisk hverdagspædagogik |
| Kapitel 9 | Metoder i systematisk hverdagspædagogik |
| Kapitel 10 | Familie, venner og netværk |
| Kapitel 11 | Metoder i arbejdet med familie, venner og netværk |

INDHOLD | KAPITEL 3

Kontaktpersonens hovedopgaver

Omsorg.....	51
Anerkendelse.....	52
Kontaktpersonens fem udfordringer.....	53

KAPITEL 3

KONTAKTPERSONENS HOVEDOPGAVER

Vi har i denne håndbog fokus på kontaktpersonens arbejde med at yde vejledning og støtte i forhold til hele den unges livssituation. Det er en opgave, som indeholder flere forskellige elementer.

Omsorg

Helt grundlæggende er det kontaktpersonens opgave at supplere eller erstatte (kompensere) forældrenes støtte til den unge i at udvikle sig til et selvstændigt menneske, der er i stand til at vælge og handle efter sine behov og til at indgå i forskellige former for forpligtende fællesskaber i store og små sammenhænge i samfundet.

Udsatte unge, der får tildelt en kontaktperson, vil typisk være i underskud i form af voksenstøtte til at få opfyldt nogle af de grundlæggende behov. Det betyder, at den unge, selvfølgelig efter helt individuelle behov, skal støttes på en række områder, som typisk ellers ville blive varetaget i familien, vennekredsen, lokalsamfundet, skolen, jobbet, i foreningen med mere. Vi har her valgt at fokusere på nogle af disse behov med inspiration fra især den norske psykolog Pär Nygren¹ og den tyske filosof og sociolog Axel Honneth².

Børn og unge – og vi mennesker i al almindelighed – har brug for tre former for omsorg:

- **Behovsomsorg:**
Vi mennesker har brug for at få dækket grundlæggende fysiske og psykiske behov for mad, tøj, søvn, ro og aktiviteter. Vi har også brug for at få dækket behovet for at høre sammen med nogen, for social samhørighed og kærlighed. Og så har vi brug for at få dækket behovet for at få tilfredsstillet vores nysgerrighed og behovet for at kunne udforske verden omkring os. Behovsomsorgen er den form, der ofte forbindes med omsorgsbegrebet. Men behovsomsorg er ikke den eneste form for omsorg, som vi mennesker har brug for. Vi har også brug for, at der er nogen, der lærer os om vores omverden, og at vi bliver set og udviklingsmæssigt stimuleret, som de unikke mennesker vi er.
- **Opdragelsesomsorg:**
Vi mennesker har brug for, at der er nogen der hjælper os og viser os, hvordan vi skal opføre os, og lærer os at forstå, hvad det er for nogle koder, der er i samfundet. Vi har brug for, at

der er nogen, der guider os, så vi kan accepteres som en del af gruppen. Igennem opdragelsesomsorg lærer vi, hvad det er for en kultur, der omgiver os, og hvilke normer og regler, der eksisterer inden for denne kultur. Opdragelsesomsorg handler om, at udvikle sociale kompetencer ved at lære at afstemme følelser. At kende følelser og kunne sætte ord på dem er en forudsætning for at kunne forstå andre og indgå i gensidige relationer.

- **Udviklingsomsorg:**
Ud over de to andre former for omsorgsbehov, har vi mennesker også et behov for at kunne udvikle vores personlige, unikke potentialer. Udviklingsomsorgen får vi ved, at der er nogen, som støtter os og giver os ro til at udvikle vores potentialer. Det sker, når nogen giver os udfordringer, der svarer til vores udviklingsniveau. Det kræver et passende mål af udfordringer på det kognitive (tænkning/ intellekt), sociale, følelsesmæssige, sundhedsmæssige og motoriske niveau.

For at den unge kan modtage omsorg på alle tre niveauer, kræver det, at hendes liv ikke er kaotisk, uforudsigeligt og angstpræget. Det er en udfordring for kontaktpersonen at sikre den fornødne ro og plads omkring den unge til at kunne supplere forældrenes varetagelse af omsorgen på alle tre niveauer. Denne ro, som er en forudsætning for at kunne arbejde pædagogisk med især opdragelses og udviklingsomsorgen, kalder vi 'systematisk hverdagspædagogik'. Læs mere i kapitel 8 og 9.



Vil du vide mere om omsorg:

Professionel omsorg for børn og familier – Fra Teori Til Værktøj (1999) Af Nygren, Per.

Pædagogik fra Farsø (2008) Af Kildedal, Karin og Dorthe Kildedal Nielsen.

Det er så fucking træls! – Solhaven og de unge (2000) Af Lihme, Benny.

Anerkendelse

Omsorgsbegrebet tydeliggør, hvordan kontaktpersonen kan støtte den unges udvikling i retning mod at blive et helt, voksent og fuldmødent menneske. Begrebet om anerkendelse tilføjer imidlertid nogle ekstra dimensioner og udfordringer til kontaktpersonens arbejde.

Anerkendelsesbegrebet handler om at forstå det enkelte menneskes udfordringer i sammenhæng med de sociale omgivelser. Vi mennesker har brug for anerkendelse på tre niveauer:

- **At blive elsket (følelsesmæssig kontakt):**
Vi har alle brug for kærlig følelsesmæssig kontakt. Det får vi gennem forholdet til kæresten, familie og nære venner. Det er grundlæggende for vores udvikling, at vi oplever, at vi er elsket, som dem vi er, og ikke alene for det vi gør. Når vi indgår i kærlige og symmetriske relationer, kan vi ved den andens anerkendelse blive bevidste om vores ressourcer, holdninger og værdier, og vi rustes med en grundlæggende selvtillid til at træde ud i verden.

- At blive respekteret (retlig anerkendelse): Vi har brug for at blive anerkendt og accepteret som normale medlemmer af samfundet, som fuldgyldige samfundsborgere med lige rettigheder til eksempelvis velfærdsstatens goder uanset etnicitet, religion, fødselssted, social placering osv. Hvis vi for eksempel tilhører en etnisk eller religiøs minoritet eller en anden udsat gruppe, og hele tiden hører i medierne, at ”de” er sådan, og ”de” gør sådan, føler vi os anderledes og udenfor det store fællesskab af flertalsborgere. Vi har alle brug for at opleve, at vi respekteres på lige fod med alle andre, og at vi har samme rettigheder som alle andre borgere i samfundet, da det giver os en følelse af selvrespekt.
- At gøre en forskel (social værdsættelse): Vi har brug for at blive socialt anerkendte, som nogen der bidrager til fællesskabet, til det sociale liv, til kulturelle og arbejdsmæssige fællesskaber på baggrund af vores særlige individuelle livsforløb, præstationer eller kompetencer. Vi har brug for at vide, at vi værdsættes i det solidariske fællesskab. At det gør en forskel, om vi er der eller ej, at vi betyder noget for nogen eller noget, og at vi vil blive savnet, hvis vi ikke er der.



Vil du vide mere om anerkendelse:

Behovet for anerkendelse (2003) Af Honneth, Axel.

Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde (2008) Skytte, Marianne.

Kontaktpersonens fem udfordringer

For at kunne støtte opfyldelsen af disse grundlæggende behov for omsorg og anerkendelse, har kontaktpersonen fem grundlæggende udfordringer:

- *Første udfordring: Kontaktpersonen skal kunne være personlig og professionel på samme tid:* På samme tid skal hun kunne håndtere at være ”systemets mand” og den unges fortrolige. Og hun skal både give noget af sig selv, vise sine personlige sider og samtidig agere professionelt og kende sine personlige og professionelle grænser. Læs mere i kapitel 4.
- *Anden udfordring: Kontaktpersonen skal kunne håndtere mange roller:* Hun skal kunne udfylde en lang række funktioner i forhold til den unge – afhængig af den unges behov, og hvad den aktuelle situation kræver af hende. Læs mere i kapitel 5.
- *Tredje udfordring: Kontaktpersonen skal skabe en god kontakt til og relation med den unge:* Hun skal kunne løse grundopgaven: At skabe en god kontakt imellem kontaktpersonen og den unge og udvikle kontakten til en gensidig relation. En god kontakt og relation imellem den unge og kontaktpersonen er en forudsætning, hvis indsatsen har til hensigt at være andet og mere end praktisk hjælp til den unge. For at give et overblik over, hvordan vi mener,

at kontaktpersonen kan arbejde med kontakt- og relationsskabelse, har vi samlet kontakt- og relationsarbejdet i en relationsfasemodel, der beskriver de enkelte elementer og udviklings- trin i kontakten mellem kontaktpersonen og den unge. Læs mere i kapitel 6 og 7.

- *Fjerde udfordring: Kontaktpersonen skal tilrettelægge en systematisk hverdagspædagogik:* Hun skal forholde sig til spørgsmålet: Hvad er det egentlig for en pædagogisk opgave, som kontaktpersonen skal løse? Hvis kontaktpersonsarbejdet ikke alene er praktisk hjælp, hvad er det så, der er opgaven? Hvad er elementerne i en mere systematisk pædagogisk tilgang til kontaktpersonens arbejde? For at give et overblik over, hvordan vi mener, at kontaktpersonen kan gribe den pædagogiske opgave an, har vi udarbejdet en model, som vi kalder 'systematisk hverdagspædagogik'. Modellen indeholder både kontakt- og relationsarbejdet og elementer i en målrettet hverdagspædagogik med fokus på opdragelse som en blanding af omsorg og magt. Læs mere i kapitel 8 og 9.
- *Femte udfordring: Kontaktpersonen skal arbejde med familien, vennerne og netværket:* Endelig skal hun kunne arbejde med den unges familie, venner og øvrige netværk. Hun skal kunne kortlægge hvilke sammenhænge den unge indgår i – eller gerne vil komme til at indgå i – og hvordan kontaktpersonen kan spille en rolle her. Hun skal kunne spotte de

mange elementer i arbejdet med den unge i forhold til alle de arenaer, den unge er i eller gerne vil være i.

I denne håndbog går vi lidt tættere på arbejdet med familier og venner og de unges øvrige netværk. Læs mere i kapitel 10 og 11.



Noter

- 1 Nygren, Per. (1999). *Professionel omsorg for børn og familier – Fra Teori Til Værktøj*. København. Dansk Psykologisk Forlag.
- 2 Honneth, Axel. (2006). *Kampen om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*. København. Hans Reitzels Forlag og Honneth, Axel. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København. Hans Reitzels Forlag.

INDHOLD | KAPITEL 4

Den personlige og professionelle kontaktperson

Menneske eller system.....	56
Systemets mand og den unges fortrolige.....	56
At gøre noget ekstra.....	58
Personlig, professionel kontaktperson.....	59
Kontaktperson og privatperson.....	64
En arbejdsopgave eller en livsstil.....	64
Livsformer.....	66
Rådighedsbegrebet.....	66

KAPITEL 4

DEN PERSONLIGE OG PROFESSIONELLE KONTAKTPERSON

Som beskrevet i kapitel 1 er det kontaktpersonens grundlæggende opgave at tilbyde unge en stabil voksenkontakt. Den helt centrale udfordring i kontaktpersonsarbejdet er således at skabe og fastholde relationer til de unge med henblik på at motivere dem til udvikling og forandring. Denne opgave er ikke nem, blandt andet fordi der ikke findes én opskrift på, hvordan man bærer sig ad med at skabe tillidsfulde relationer til unge med særlig behov for støtte. Den måde, hvorpå kontaktpersonen skal møde den enkelte unge, afhænger nemlig blandt andet af den unges aktuelle behov – og disse behov varierer i sagens natur afhængigt af den unges baggrund, erfaringer og livssituation. Derfor kræver det at indgå i relationer til udsatte unge, at kontaktpersonen er i stand til at udfylde en lang række forskellige roller. Samtidig indebærer det, at kontaktpersonen er i stand til at håndtere de dilemmaer og rollekonflikter, som uvægerligt vil opstå i arbejdet. I dette afsnit stiller vi skarpt på de centrale udfordringer, der knytter sig til kontaktpersonens arbejdsfelt.

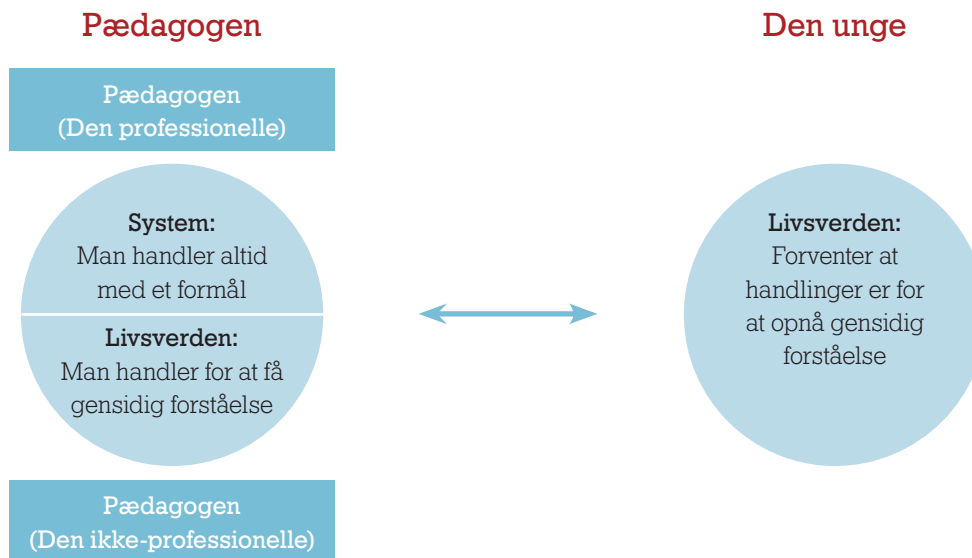
Menneske eller system

Et af de helt centrale dilemmaer i kontaktpersonsarbejdet handler om, at kontaktpersonen på den ene side er ansat af de offentlige myndigheder som det sociale systems repræsentant, og at hun på den anden side skal være den unges fortrolige. At finde en balance imellem rollen som systemrepræsentant og den unges fortrolige kan være en yderst vanskelig udfordring for kontaktpersonen.

Systemets mand og den unges fortrolige

I SPUK har vi udviklet en model, der illustrerer udfordringerne i den balanceakt, der ligger i at skulle varetage opgaven som det sociale systems repræsentant og opgaven som den unges fortrolige på én og samme tid. Modellen er inspireret af Jürgen Habermas' begreber 'system og livsverden'.¹

Figur 2. Professionelle relationer.



Modellen i figur 2 illustrerer den pædagogiske udfordring, der ligger i, at kontaktpersonen skal kunne navigere i den unges livsverden og private sfære samtidig med, at man har et ansvar over for og en tilknytning til de sociale myndigheder. I modellen repræsenterer begrebet 'system' alle de systemer, der er med til at definere eller påvirke relationen mellem kontaktpersonen og den unge. Systemerne kan for eksempel være lovgivning, leder, fagforening, lokale regler, normer eller kollegiale forhold. Disse systemer betyder at kontaktpersonen bevæger sig i en sfære, hvor man repræsenterer det offentlige system, og hvor man altid handler med et bestemt formål for øje. Begrebet 'livsverden' repræsenterer den private sfære – der

hvor private relationer knyttes, hvor relationen er målet i sig selv, hvor man er sig selv, og hvor man ikke altid handler ud fra et bestemt formål. I livsverdenen handler man først og fremmest for at opnå en gensidig forståelse med sine medmennesker.

En central udfordring for kontaktpersonen er set ud fra denne model, at den unge næsten altid efterspørger den mellem menneskelige kontakt, som karakteriserer livsverdenen – og *ikke* systemets formålsrationalitet.

Denne udfordring kan illustreres ved følgende eksempel, hvor Birthe er kontaktperson for Anna: Når Birthe og Anna er sammen, er det Birthes

livsverden, som Anna efterspørger. Anna er interesseret i, hvordan Birthe er som *person*, hvad hun interesserer sig for, hvilken musik hun kan lide, og hvordan hun er at snakke med. Det er dét, der betyder noget for hende. Derimod overvejer Anna ikke hvilke paragraffer, Birthe arbejder ud fra, og hvordan Birthe har formuleret sine mål for den pædagogiske indsats, interesserer heller ikke Anna synderligt.

Kontaktpersonen forventes imidlertid både at kunne navigere i systemer og i den unges livsverden. Hun er kontaktperson for den unge, fordi det sociale system har ansat hende til at løse en specifik opgave, men hun kan ikke være en hvilken som helst anonym voksen i kontakten med den unge, hvis det skal lykkes for hende at opbygge en tillidsfuld relation til den unge. Kontaktpersonen skal altså både kunne leve op til systemets krav om at hun for eksempel skal sætte sig operationelle mål for og dokumentere den pædagogiske indsats – og samtidig skal hun kunne agere i barnets eller den unges livsverden og være en autentisk og troværdig voksenkontakt for den unge. Hun skal med andre ord kunne danne en 'professionel relation' med den unge – en relation, som bygger på tillid mellem kontaktpersonen og den unge, men som samtidig har til formål at skabe positive forandringer i den unges liv.

” *En kontaktperson er en person, der er ansat af kommunen til at være en omsorgsperson og en støtte for den unge. Jeg tænker lidt, at det kører parallelt med at være en plejefamilie, for*

der skal der også være omsorg og kærlighed, samtidig med at du skal være super professionel, og at du er ansat. Det er et ansættelsesforhold, men du har med børn og unge at gøre. Det er at gå på en knivsæg. Sagsbehandler

” *En kontaktperson er en person, der er ansat af kommunen, og som skal være en omsorgsperson og en støtte for den unge. Men det går to veje. Det er en voldsomt udefinerbar ting, fordi kontaktpersonen skal have de her rum med den unge. Der skal være fortrolighed og støtte, samtidig med at han er ansat af kommunen og skal stå til regnskab for det, han laver, altså både de udgifter han har haft, men sandelig også med den kvalitet der er i arbejdet – for det er et arbejde – det er ikke bare en surrogat-mor eller -far, vi køber, det er et arbejde. Sagsbehandler*

At danne en professionel relation til den unge vil altså i denne forstand sige, at kontaktpersonen opbygger en tillidsfuld relation til den unge – samtidig med, at hun arbejder hen imod nogle konkrete fastsatte mål og dokumenterer indsatsen med at nå disse mål. Relationen opbygges med andre ord ikke for relationens egen skyld, men for at nå et bestemt mål med den unge.

At gøre noget ekstra

Forskning i mønsterbrud viser, at noget af det, der har betydning for, om udsatte unge er i stand til at bryde med gamle negative mønstre, er, at der er stabile og troværdige voksne i den unges netværk.

Voksne som den unge kan skabe en tilknytning til.² Forskningen viser også, at noget af det, som de unge lægger særlig vægt på, er, om de voksne er villige til at gøre noget ekstra for dem. At den professionelle omsorgsgiver ikke kun gør det, som hun i kraft af sin ansættelse er forpligtet til, men at hun faktisk også gør en lille ekstra indsats for den unge, fordi hun har lyst til det. De unge har brug for at mærke, at det ikke kun er systemet, der dikterer kontaktpersonens handlinger, men at kontaktpersonens handlinger også er styrede af lyst og oprigtig interesse for den unge.

Vender vi tilbage til eksemplet med Birthe, som er kontaktperson for Anna, så gør det en verden til forskel for Anna, at Birthe en gang imellem gør noget ekstra for hende. At Birthe gør lidt mere end hun egentlig er forpligtet til. Når der for eksempel er konflikter i venindegruppen, eller når mor for gud ved hvilken gang har drukket sig fuld og er gået omkuld på sofaen, betyder det meget for Anna, at Birthe godt gider snakke med hende i en time, selvom det er sent om aftenen, og selvom de egentlig allerede har brugt de timer sammen, der var afsat i den uge. At Birthe kan finde på at invitere Anna på besøg i sit eget hjem, giver også Anna en følelse af, at Birthe virkelig interesserer sig for hende og synes, at hun er god nok.

” Hvis man selv tænker tilbage, hvem har været der som voksen for mig...? Jeg kan huske en gammel engelsklærer, og ham husker jeg den dag i dag, fordi han gjorde noget specielt for mig dengang, jeg gik i skole. Og jeg håber og tror på, at det er sådan, jeg vil blive husket af nogle af

mine unge. At jeg gjorde det, fordi jeg virkelig havde lyst til at gøre det her for dig! Kontaktperson

Når kontaktpersonen vælger at gøre noget ekstra for den unge, udover hvad hun er forpligtet til fra officiel side, giver hun noget af sig selv. Kontaktpersonen viser den unge, at relationen imellem dem ikke kun eksisterer, fordi hun har fået til opgave at være kontaktperson for hende. Den eksisterer også, fordi hun oprigtigt interesserer sig for den unges ve og vel. På denne måde kan hun styrke relationen til den unge og måske øge den unges selvtillid og tro på sig selv.

Når kontaktpersonen vælger at gøre noget ekstra for den unge, kan hun bevæge sig ud i en gråzone, hvor hun ikke nødvendigvis har opbakning fra sin arbejdsgiver. Kontaktpersonen risikerer eksempelvis, at man fra forvaltningens side vurderer, at hun er for personligt involveret og ikke i tilstrækkelig grad er i stand til at skelne imellem sit privatliv og sin opgave som professionel kontaktperson. Kontaktpersonen risikerer også, at hendes kontaktpersonskolleger oplever, at hun undergraver deres arbejde ved at gå ud over den fælles opgavebeskrivelse, der ligger for kontaktpersonernes arbejde. Det er imidlertid vigtigt, at forvaltningen forstår at honorere den særlige indsats, der har stor betydning for den unge.

Personlig, professionel kontaktperson

Kontaktpersonen skal altså både være personlig i kontakten med den unge, men hun skal også være professionel i sit relationsarbejde. I forbindelse

med vores metodeudviklingsprojekt om kontaktpersoners arbejde, har vi udviklet en model, som illustrerer, hvad vi mener, det vil sige at være en 'personlig, professionel kontaktperson'.

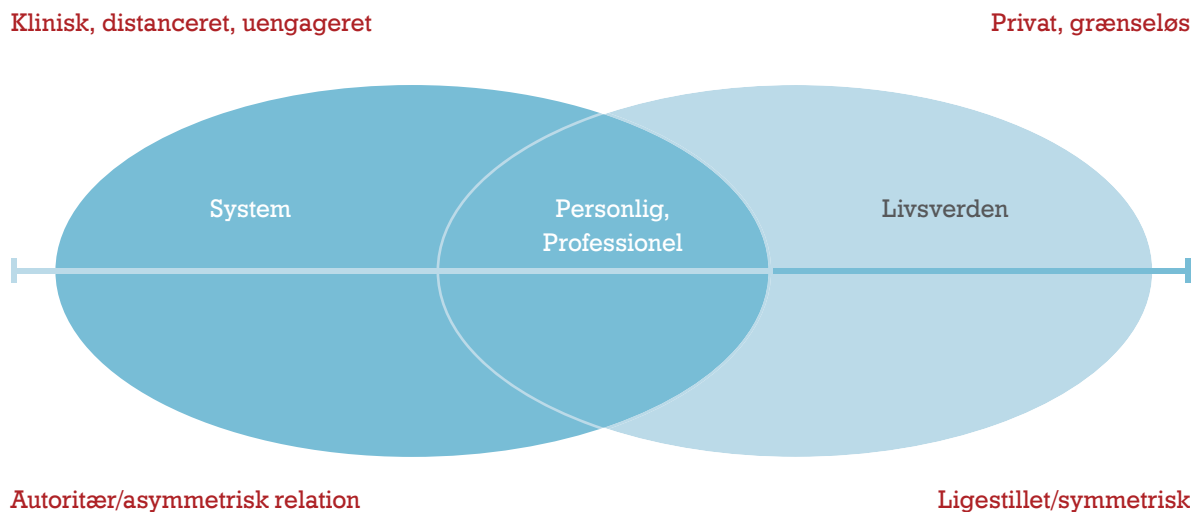
Den personlige, professionelle kontaktperson

Modellen er inspireret af modellen over professionelle relationer (se tidligere i dette kapitel) samt af lektor Hanne Warming og lektor Inger Glavind Bos overvejelser over kontaktpersonens fagidentitet (se senere i dette kapitel).

Modellen i figur 3 viser, at den personlige, professionelle kontaktperson placerer sig et sted i midten af spændingsfeltet imellem det rent private og den rendyrkede myndighedsrolle. Modellen

beskriver således også to yderligheder i arbejdet som kontaktperson: Den distancerede, uengagerede kontaktperson, der har en rent klinisk tilgang til opgaven, og som udelukkende ser sig selv som en upersonlig systemrepræsentant og -kontrollant. Og den grænseløse kontaktperson, som deler ud af sine egne personlige følelser og erfaringer til den unge, og som ikke skelner imellem kontaktpersonsopgaven og sit eget privatliv. Modellen beskriver to ekstremer i kontaktpersonsarbejdet, som sjældent korresponderer med virkelighedens kontaktpersoner. Kontaktpersoner placerer sig som regel forskellige steder på skalaen fra den distancerede kontaktperson til den grænseløse kontaktperson, men er sjældent 100 % det ene eller det andet.

Figur 3. Personlig, professionel relation.



Den distancerede kontaktperson

Den distancerede kontaktperson ser relationen mellem sig selv og den unge som en asymmetrisk relation, hvor hun er en autoritet, og den unge er underlegen. Det er kontaktpersonen, der ved, hvad der er bedst for den unge, og hvilke mål der skal nås i indsatsen. Det betyder ikke, at kontaktpersonen ikke lytter til den unge, men det er kontaktpersonen, der sætter dagsordenen.³

For den distancerede kontaktperson er handleplanen det vigtigste arbejdsredskab, og handleplanen følges slavisk. Der arbejdes ikke med andre områder af den unges liv end de, der er beskrevet i handleplanens målsætninger.

Bente er kontaktperson for Aisha på 13 år. Aisha har fået bevilget en kontaktperson tre timer ugentligt. Bente mødes med Aisha en gang om ugen i to timer. Den sidste time bruger hun på mødedeltagelse og statusrapporter. Aishas sagsbehandler har formuleret en række mål i handleplanen, som drejer sig om Aishas skolegang. Det er først og fremmest disse mål, som Bente koncentrerer sig om, når hun er sammen med Aisha. Aishas liv uden for skolen, hendes familieforhold og hendes veninderrelationer er ikke noget, som Bente taler med Aisha om.

Når Bente er sammen med Aisha, taler hun med hende om, hvordan det går i skolen, og hvordan Aisha kan blive bedre til at møde til tiden og få lavet sine lektier. Bente hjælper også Aisha med hendes lektier. Aisha har spurgt Bente, om de kan tage en tur i biografen eller på café sammen, men det har Bente sagt nej til. Hun kan få sådan en

tur, når målene i handleplanen omkring Aishas skolegang er nået – og indtil da skal der arbejdes koncentreret med Aishas lektielæsning.

Den grænseløse kontaktperson

Den grænseløse kontaktperson står i skarp kontrast til den distancerede kontaktperson. Den grænseløse kontaktperson ser relationen til den unge som en ligestillet relation, der har karakter af venskab eller endog familieskab. Hun arbejder derfor kun med unge, som hun har en god kemi med. Den grænseløse kontaktperson skelner ikke imellem privatliv og arbejdsliv.

Det er en symmetrisk relation, som den grænseløse kontaktperson etablerer til den unge. Handleplaner, målsætninger og statusskrivelser er ikke noget, der får lov at fylde i kontaktpersonens og den unges samvær.

Britta er kontaktperson for Agnete på 17 år. Agnete er blevet bevilget en kontaktperson fem timer om ugen. Britta har opbygget en meget tæt relation til Agnete. De snakker sammen næsten hver dag og kommer ofte på uanmeldt besøg hos hinanden. Agnete er meget åben over for Britta og fortæller hende næsten alt. På samme måde deler Britta også sine glæder og sorger med Agnete. Da Britta og hendes kæreste for nylig slog op, hjalp det hende at snakke med Agnete om, hvordan hun havde det.

I Agnetes handleplan er der formuleret en række mål angående Agnetes omgangskreds og begyndende hashmisbrug. Der står blandt andet, at Britta skal motivere Agnete til lægge misbruget

på hylden og støtte hende i at erstatte sin omgangskreds med nye venskaber, der ikke er prægede af alkohol og hashmisbrug. Britta er godt klar over, hvad det er for nogle mål, der skal nås med Agnete, men hun mener, at det vigtigste er at få skabt en tæt og venskabelig relation til Agnete – og så skal det andet nok komme af sig selv hen ad vejen. Britta deltager i de møder, hun er forpligtet til at deltage i på socialforvaltningen, men hun kunne aldrig finde på at videregive oplysninger, som Agnete har givet hende i al fortrolighed.

Den personlige, professionelle kontaktperson

Den personlige, professionelle kontaktperson placerer sig i midten af spændingsfeltet imellem den distancerede og den grænseløse kontaktperson. Det, der karakteriserer den personlige, professionelle kontaktperson er nemlig, at hun er i stand til både at være personligt involveret – at være barnets eller den unges fortrolige – og at arbejde målrettet og seriøst med at nå de mål, som er formuleret i handleplanen for den unge. Hun er med andre ord i stand til både at navigere i den unges livsverden og at agere i det system, som har ansat hende til at gøre en forskel i barnets eller den unges liv.

Ordene 'personlig' og 'professionel' er uløseligt forbundne i forbindelse med kontaktpersonsarbejde. Den personlige professionelle kontaktperson arbejder målrettet med de pædagogiske mål, som er opstillet i handleplanen, indgår aktivt i det forvaltningsmæssige samarbejde omkring den

unge og benytter sig af de muligheder, hun har for sparring og idéudveksling med andre kontaktpersoner og samarbejdspartnere. Men den personlige professionelle kontaktperson er samtidig i stand til etablere og fastholde en personlig relation til den unge. Forudsætningen for at kunne skabe en personlig relation til den unge er, at kontaktpersonen er i stand til at skabe en gensidig tillid imellem sig selv og den unge. Men for at kunne vinde barnets eller den unges tillid, må hun vise den unge, hvem hun er som menneske.

Beate er kontaktperson for Anja på 14 år. Beate er blevet bevilget en kontaktperson tre timer om ugen. Beate startede som kontaktperson for Anja for et halvt år siden. I starten af forløbet var Anja ikke så interesseret i at mødes med Beate, men efterhånden som de har fået lært hinanden at kende, er Anja blevet glad for sin kontaktperson. I starten var det altid Beate, der kontaktede Anja, når de skulle mødes, men nu sker det også ofte, at Anja ringer til Beate, hvis hun har brug for at snakke.

I Anjas handleplan er der beskrevet en række mål omkring hendes relation til moderen. Anja har et meget konfliktpræget forhold til sin mor, som hun bor alene sammen med. Et af målene for kontaktpersonsforløbet er, at Beate skal støtte Anja i at få et bedre forhold til sin mor med færre konflikter i hverdagen.

Beate og Anja laver mange forskellige ting sammen. Nogle gange mødes de i et af kommunens lokaler, hvor de laver mad sammen og ser en god film. Andre gange henter Beate Anja i sin bil, og så kører de lange ture og får snakket om stort og småt

undervejs. I starten var det mest Anjas interesse for heste og hendes veninder, de talte om. Men det sker oftere og oftere, at Anja også gerne vil tale om, hvordan situationen er derhjemme. Så taler de om, hvorfor konflikterne med moderen opstår, og hvordan Anja måske kunne håndtere situationen anderledes en anden gang. Beate taler også indimellem med Anjas mor om, hvordan det går i hjemmet, og hvad hun kan gøre for at undgå nogle af de mange konflikter med datteren.

Beate fortæller nogle gange Anja om dengang, hun selv var teenager og skændtes med sin mor. Så taler de om, hvad det var, der gjorde, at de skændtes dengang, og hvorfor forholdet til moderen efterhånden blev bedre. Anja ved også godt, at Beate er gift og har et barn, og hun har et par gange været med Beate hjemme og drikke te. Beate er meget bevidst om, hvad hun fortæller om sig selv. Det er vigtigt for hende, at Anja lærer hende at kende og ved lidt om hendes holdninger og interesser. Men det er også vigtigt for hende, at der er et formål med de ting, hun fortæller – at hun for eksempel fortæller om sine egne erfaringer for at lære Anja, at der er mange måder at agere og anskue verden på.

Beate er ansat i et team med fem kontaktpersoner, og hun bruger ofte sine kolleger til at sparre med omkring kontaktforløbet med Anja. Anjas sagsbehandler er hun også i en løbende dialog med omkring Anjas udvikling og de mål, der er sat for forløbet. Hun er dog meget bevidst om, hvilke informationer hun videregiver til sagsbehandleren. Som hun også har sagt til Anja, er der nogle typer af informationer, som har en tilstrækkelig alvorlig

karakter, som hun skal gå videre med. I de fleste tilfælde kan Anja dog regne med, at det, hun fortæller sin kontaktperson, bliver imellem de to.

I eksemplet med Beate og Anja, er Beate godt i gang med at opbygge en stabil og personlig relation til Anja. Men hun er sig også bevidst, at relationen rummer en indbygget asymmetri, i og med det er Anjas behov, der tages udgangspunkt i, og ikke Beates egne. Når Beate tager kontakt til Anja, er det for at tilgodese Anjas behov for kontakt, og ikke fordi Beate selv synes, at det kunne være rart at mødes og snakke, eller fordi hun savner samværet med Anja.⁴

Der er tale om en egentlig bæredygtig relation imellem kontaktpersonen og den unge, når der er etableret en gensidighed i forholdet. Når kontaktpersonen er blevet en betydningsfuld voksen for den unge, og når det gør en forskel for den unge, om kontaktpersonen er der for hende eller ej. I relationsfasen er kontaktpersonen således ikke blot én anonym voksen ud af mange, men er for alvor trådt ind i den unges liv med sin personlighed. (Læs mere i kapitel 6).

Det afgørende element i kontaktpersonens relationsarbejde er at styrke den unges handlekompetence til egen, indre styring af sit liv. At lære den unge en indre styring kræver, at kontaktpersonen tager sig betydning i barnets eller den unges liv. Det gør hun blandt andet ved at involvere sig i den unges liv og konflikter med familie, skole, kriminalitet, venner m.m. Herved kan hun så at sige ”flytte ind i hovedet” på den

unge, som normer og eftertanker, der er uafhængige af kontaktpersonens direkte tilstedeværelse og påvirkning af den unge.

At hævde at man kan være en professionel kontaktperson uden også at være personlig i kontakten med den unge giver således ikke mening. At skabe et gensidigt tillidsforhold, at tage sig betydning i barnets eller den unges liv og at etablere en bæredygtig relation kræver, at kontaktpersonen investerer noget af sig selv – at hun bruger sin personlighed i arbejdet. Kun på den måde kan hun gøre sig håb om at styrke barnets eller den unges handlekompetence til egen indre styring. En fagligt professionel kontaktperson er derfor en 'personlig, professionel kontaktperson'.

Kontaktperson og privatperson

At være en personlig professionel kontaktperson forudsætter altså, at kontaktpersonen investerer noget af sig selv i arbejdet. At kontaktpersonen involverer sig og viser den unge, hvem hun er, og hvad hun står for. Men betyder det, at kontaktpersonen bør involvere sig så meget, at kontaktpersonsopgaven snarere bliver en livsstil? Og skal kontaktpersonen så være til rådighed for den unge når som helst? Eller skal hun have lov til både at være kontaktperson og privatperson?

En arbejdsopgave eller en livsstil

Af vejledning til lov om social service fremgår det, at ”*kontaktpersonens opgave er at yde en støtte på det nære personlige plan ved at være til rådigh-*

hed, når barnet eller den unge har behov for en voksen til at læsse bekymringer over på, tale med, blive opmuntret af”.⁵ At være 'en stabil voksenkontakt' for børn og unge handler således blandt andet om, at man er til rådighed, når den unge har behov for en voksen at tale med eller bare være sammen med.

Kontaktpersonens syn på, hvad det vil sige at være til rådighed, reflekterer ofte hendes syn på selve kontaktpersonsopgaven. Er det en afgrænset arbejdsopgave, eller er det snarere en slags livsstil?

For nogle kontaktpersoner kan det være vigtigt at opretholde en skarp afgrænsning imellem privatliv og arbejdsliv. Her bliver det vigtigt at markere, at kontaktpersonsopgaven er en arbejdsopgave, som man har fri fra, når det er fyraften. For andre kontaktpersoner kan kontaktpersonsopgaven udvikle sig til en livsstil – at være kontaktperson er ikke bare noget, man er 'ansat som', det er noget, man 'er'.

Hanne Warming og Inger Glavind Bo har i forbindelse med deres undersøgelse '*Når livet gør ondt*' gjort sig en række overvejelser over kontaktpersoners forskellige tilgange til kontaktpersonsarbejdet blandt andet hvad angår afgrænsningen imellem privatliv og arbejdsliv.

Warming og Bo identificerer tre typer af tilgange i kontaktpersonsarbejdet. De tre typer af tilgange er konstruerede som typificeringer på baggrund af kontaktpersoners holdninger og udtalelser.⁶

Den første tilgang, som Warming og Bo identificerer, indebærer en klar afgrænsning mellem arbejde og privatliv. Eksempelvis kan kontaktpersonen med denne tilgang ikke kontaktes pr telefon døgnet rundt. Den skarpe afgrænsning mellem privatliv og arbejdsliv begrundes blandt andet med risikoen for at brænde ud. *”I denne professionaliserede tilgang trækkes der på en forståelse af relationen mellem kontaktperson og barn/ung som en relation mellem en omsorgsgiver og en omsorgsmottager, og her kan kontaktpersonerne blive brugt så meget, at de bliver trætte og kede af det. Følelserne anskues som en knap ressource, der kan bruges op, hvis ikke der trækkes nogle klare grænser mellem arbejds- og privatliv.”*⁷ Warming og Bo benævner denne tilgang ’den professionaliserede tilgang’.

Den anden tilgang, som Warming og Bo identificerer, opererer ikke med en adskillelse af arbejdsliv og privatliv. Kontaktpersonen med denne tilgang er den unges person i forhold til omverdenen, og der er ingen grænser for kontaktpersonens tilgængelighed. Den unge må gerne ringe kontaktpersonen op midt om natten, og hun må også gerne komme hjem til kontaktpersonen og overnatte. For kontaktpersonen er det, der opbygges med den unge, en livsvarig relation – medmindre den unge selv afbryder den. Og det er en relation, som kontaktpersonen også selv får noget ud af. *”Det der investeres i relationen – følelser, interesse, tid etc. – opfattes ikke som en begrænset ressource, der skal værnes om, for at kontaktpersonerne/de personlige rådgivere ikke bliver udbrændte. Tværtimod*

*er rationalet, at de føler sig beriget via relationen – at også de lærer noget af at være sammen med barnet eller den unge.”*⁸ Warming og Bo benævner denne tilgang ’den venskabelige tilgang’.

Den tredje tilgang, som Warming og Bo identificerer, balancerer imellem de to førstnævnte tilgange. Kontaktpersonen med denne tilgang vil ofte tilstræbe at møde den unge på en anden måde, end den som den unge kender fra forvaltningssystemet, men hun anskuer samtidig kontaktpersonsopgaven som et stykke arbejde, der er afgrænset fra hendes egne private relationer.

Kontaktpersonen står som oftest til rådighed for den unge døgnet rundt, hvis der er behov for det. Denne fleksibilitet ses som en vigtig forudsætning i arbejdet. *”De fleksible arbejdstider vurderes som centrale for at kunne arbejde på de unges præmisser og fungere som tæt ven, og her har fleksibiliteten også en væsentlig symbolværdi, der understøtter en forståelse af kontaktforløbet som en tæt venskabelig relation. [...] Den semiprofessionelle forholder sig langt mindre afgrænsende i forhold til arbejdet, end kontaktpersonen/den personlige rådgiver med den professionaliserede tilgang, og ser det som en naturlig ting at tænke over arbejdet, selv om de holder fri. [...] I stedet for en skarp tidsmæssig og mental afgrænsning vægtes den tætte relation som det, der sikrer dem imod at bekymre sig – de véd, hvordan de unge har det, og at børnene eller de unge kan og sikkert også vil ringe, hvis der er problemer.”*⁹ Warming og Bo benævner denne tilgang ’den semiprofessionelle tilgang’.

Hanne Warmings og Inger Glavind Bos tilgange til kontaktpersonsarbejdet beskriver således hele spektret fra kontaktpersonen, der skelner klart imellem arbejdsliv og privatliv og ser kontaktpersonsopgaven som en afgrænset arbejdsopgave – til kontaktpersonen, der ikke skelner imellem arbejdsliv og privatliv og som mere eller mindre betragter kontaktpersonsarbejdet som en livsstil. Herimellem befinder den semiprofessionaliserede tilgang sig. Den semiprofessionaliserede tilgang er den tilgang, der ligger tættest på det, vi i denne håndbog har valgt at kalde 'den personlige, professionelle tilgang'. Den personlige, professionelle kontaktperson skelner klart imellem privatliv og arbejdsliv, men hun står samtidig til rådighed for den unge, når denne har brug for kontakt.

Livsformer

Esther Malmborg og Peter Jensen giver også et bud på de pædagogiske medarbejderes forskellige tilgange til deres arbejde.¹⁰ De inddrager teorier omkring de tre livsformer, der karakteriserer de vestlige samfund:

- Den selverhvervende livsform.
- Den karrierebundne livsform.
- Lønarbejderlivsformen.

Lønarbejderlivsformen inddeler ifølge denne forståelse tiden i to: En arbejdstid, hvor man sælger sin arbejdskraft, og en fritid, hvor lønnen fra arbejdet er et middel til selvudfoldelse. Den selverhvervende livsform har som mål at forblive

selvstændig, og der skelnes ikke mellem fritid og arbejde. Den karrierebundne livsform adskiller heller ikke fritid og arbejde men ser fritiden som opladning og inspiration til arbejdet.

I de to sidste former arbejder man på alle tider af døgnet, eller ens tankevirksomhed beskæftiger sig med arbejdet på alle tider af døgnet. – Også når man har ”fri”. Mange kontaktpersoner lever efter de to sidste livsformer. Andre holder fast i deres lønarbejderidentitet og den skarpe adskillelse mellem arbejde og fritid.

Rådighedsbegrebet

Hvad enten man ser kontaktpersonsopgaven som en afgrænset arbejdsopgave som en livsstil eller som noget midt imellem, så må man som kontaktperson forholde sig til de lovgivningsmæssige krav, der stilles til opgaveløsningen. Vejledning til lov om social service fremhæver, at ”den faste kontaktpersons tidsmæssige indsats vil variere efter forholdene i det enkelte tilfælde. I nogle tilfælde vil nogle få timer ugentlig være tilstrækkeligt, mens det i andre tilfælde er afgørende, at barnet eller den unge har mulighed for at kunne bruge kontaktpersonen døgnet rundt i en periode”.¹¹ Vejledningen lægger således op til, at kontaktpersonen i en periode skal kunne være til rådighed for den unge 24 timer i døgnet.

Vores erfaring er dog, at kontaktpersonen nogle gange tildeles et fast antal timer til det enkelte barn eller den enkelte unge – og at det er op til kontaktpersonen selv at vurdere, hvornår disse ti-

mer skal lægges, og om hun vil stille sig til rådighed for kontakt udover det fastsatte antal timer.

” Vi er ikke evighedskontaktpersoner. Nogle af de unge har brug for os i mange år. Andre har brug for os hver dag, og det kan vi ikke tilbyde. Der må vi være firkantede. Kontaktperson

” Jeg er på 24 timer i døgnet. Men de skal ikke misbruge det. Og det gør de heller ikke. Det er sjældent, jeg rykker ud om natten. Det bliver sjældnere og sjældnere. Man bliver jo også dygtigere, ik’. Men man skal som regel ud et par gange i hver sag. Jeg synes, det er en del af det at være kontaktperson, at man er der, når der er behov for det. Kontaktperson

Fra kommune til kommune og fra kontaktperson til kontaktperson kan der være stor forskel på, hvad man forstår ved begrebet 'at være til rådighed'. For nogle kontaktpersoner betyder det at være til rådighed, at de udover de faste aftaler med den unge kan kontaktes i dagtimerne og så vidt muligt mødes med den unge, hvis den unge har et akut behov for det. For andre kontaktpersoner betyder det, at de kan kontaktes døgnet rundt – uafhængigt af officielle arbejdstider – og at de tilsidesætter private aftaler for at mødes med den unge, hvis der opstår et akut behov for det. Nogle kontaktpersoner fastholder også kontakten med børnene og de unge efter, at kontaktforløbet officielt er afsluttet.

” Siger man A, så må man også sige B i det her job. Man kan jo ikke bare gå hen og sige: ”Ej, du må lige ringe op til min chef og snakke med hende om, hvad jeg skal have for at snakke med dig”. De skal kunne ringe til os, ellers kan det være ligegyldigt. Kontaktperson

Der kan være mange fordele ved, at kontaktpersonen er til rådighed 24 timer i døgnet. Dels viser kontaktpersonen den unge, at hun står klar til at støtte og hjælpe den unge når som helst – noget den unge måske ikke tidligere har oplevet, at andre voksne har været villige til. Dels kan kontaktpersonen reagere lynhurtigt og derved måske afværge en forværring af den unges situation.

Det er imidlertid også indlysende, at det kan have store personlige omkostninger for kontaktpersonen at være til rådighed døgnet rundt. Risikoen for stress og udbændthed ligger lige for.

” For én selv rent personligt er det utrolig opslidende at være til rådighed. Ja, fordi telefonen ringer klokken fire om natten, den ringer om søndagen, og den ringer juleaften. Kontaktperson

Det er derfor afgørende, at der etableres en god støttestruktur omkring kontaktpersonen, så hun har mulighed for at sparring og supervision. Det er også vigtigt, at kontaktpersonen selv er opmærksom på, om hun er ved at nå en grænse og har brug for støtte ude fra.

Hvis den unge i en periode har været vant til,

at kontaktpersonen var til rådighed 24 timer i døgnet, kan det være hårdt ikke længere at have denne mulighed for kontakt. I alle kontaktforsøg bør kontaktpersonen derfor være sig bevidst, at kontaktforsøget løber over en afgrænset periode og på et tidspunkt skal afsluttes igen. Det betyder blandt andet, at kontaktpersonen undervejs i kontaktforsøget bør overveje og måske også tale med den unge om, hvordan udfasningen af kontakten kan forløbe på en fornuftig måde.

” De unge har rigtig svært ved at give slip. De har lært, at det er der, de altid kan komme, så det er svært at lære dem nogle alternativer. Det, der ligger hos mig, skulle jo gerne ud at ligge hos venner, familie, kæresten og så videre.

Kontaktperson

Kontaktpersonen bør løbende arbejde med at finde andre ressourcepersoner i den unges netværk, som kan tage over, når kontaktforsøget afsluttes.



Vil du vide mere om personlig og professionel kontaktperson:

At knytte og bryde nære bånd. Tilknytning og tab, selvtillid og sorg (2006) Af Bowlby, John.

En sikker base: Tilknytningsteoriens kliniske anvendelse (2008) Af Bowlby, John.

Når livet gør ondt. Warming (2003) Af Warming, Hanne og Inger Glavind Bo.

Udskrevet til samfundet. Efterværnsstøtte til tidligere døgnanbragte unge (2005) Af Jensen, Peter og Esther Malmborg.

Drop afmagten – skab kontakten til usædvanlige unge

(1999) Af Pedersen, Knud Erik

Selv – men ikke alene (1997) Af Malmborg, Esther og Peter Jensen.



Noter

- 1 Se eksempelvis Andersen, Heine. Handlingsrationaler, systemrationaler og livsverden. I Knudsen, Chr. og Erik Kloppenborg Madsen. (1985). Rationalitetsbegreber i samfundsvidenskaberne. København. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. Eller Jørgensen, Torben Beck. En introduktion til Habermas: Borgerlig offentlighed. Samfundslitteratur.
- 2 Se eksempelvis Bowlby, John. (2006). At knytte og bryde nære bånd: Tilknytning og tab, selvtillid og sorg. [Helsingør]. Det lille Forlag og John Bowlby. (2008). En sikker base: Tilknytningsteoriens kliniske anvendelse. [Helsingør]. Det lille Forlag.
- 3 Warming, Hanne og Inger Glavind Bo. (2003). *Når livet gør ondt*. København K. Frydenlund.
- 4 Warming, Hanne og Inger Glavind Bo. (2003). *Når livet gør ondt*. København K. Frydenlund.
- 5 Socialministeriet. (2006). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*, Afsnit III, Kapitel 12, Nr. 300. Vejledningen knytter sig til Kontaktpersonordningen, som den så ud før dennes sammenskrivning med ordningen som personlig rådgiver, dvs. før Barnets Reform. For den nye vejledning efter Barnets Reform se www.retsinformation.dk.
- 6 Warming, Hanne og Inger Glavind Bo. (2003). *Når livet gør ondt*. København K. Frydenlund.
- 7 Warming, Hanne og Inger Glavind Bo. (2003). *Når livet*

- gør ondt*. København K. Frydenlund.
- 8 Warming, Hanne og Inger Glavind Bo. (2003). *Når livet gør ondt*. København K. Frydenlund.
- 9 Warming, Hanne og Inger Glavind Bo. (2003). *Når livet gør ondt*. København K. Frydenlund.
- 10 Malmborg, Esther og Peter Jensen. (1997). *Selv – men ikke alene*. Udviklings- og Formidlingscenter for Socialt Arbejde med Unge i samarbejde med Socialministeriet og Boligministeriet. 'Pædagogiske medarbejdere' henviser til alle der arbejder pædagogisk på det sociale område og ikke alene til pædagogisk uddannet personale.
- 11 Socialministeriet. (2006). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*, Afsnit III, Kapitel 12, Nr. 300. Vejledningen knytter sig til Kontaktpersonsordningen, som den så ud før dennes sammenskrivning med ordningen som personlig rådgiver, dvs. før Barnets Reform. For den nye vejledning efter Barnets Reform se www.retsinformation.dk.

INDHOLD | KAPITEL 5

Kontaktpersonens mange roller

Erstatningsforælder.....	71
Rollemodel.....	74
Fortrolig.....	75
Vejleder.....	76
Brandslukker.....	78
Stopklods.....	79
Advokat og brobygger.....	81

KAPITEL 5

KONTAKTPERSONENS MANGE ROLLER

Kontaktpersonen skal kunne agere i en lang række forskellige roller, alt efter hvad den enkelte unge og den aktuelle situation kalder på.¹ I dette afsnit har vi valgt at opridse nogle af de roller, som vi ser som de mest centrale i kontaktpersonsarbejde med udsatte unge. Beskrivelsen af de enkelte roller baserer sig på vores kendskab til og erfaringer med kontaktpersoner og kontaktpersonsarbejde og skal ses som typificeringer af forskellige kontaktpersoners tilgange til kontaktpersonsarbejde.

Erstatningsforælder

Deniz er kontaktperson for Casper på 16 år. Da Casper var fem år, blev hans forældre skilt, og siden da har han boet hos sin mor. Han har også en lillesøster på seks år. Forældrenes skilsmisse skyldtes blandt andet faderens alkoholmisbrug, som efter skilsmissen tog til i styrke. De sidste to år har Casper derfor ikke set sin far.

Casper er tit ked af det over, at han ikke har kontakt til sin far og savner ham meget. Han har det også svært i skolen. Casper kommer nogle gange til at trøstespise, når han er ked af det, og

han er også blevet ret overvægtig. Hans mor vil gerne sørge for at få lavet sund mad til ham, men ofte er overskuddet der ikke, og så ender det med pizza og anden take away.

Deniz skal være kontaktperson for Casper i en periode og har ifølge handleplanen til opgave at give ham noget af den mandlige voksenkontakt, som han savner. Han skal også støtte op om Caspers skolegang og hjælpe ham til at få nogle bedre madvaner.

Deniz og Casper laver mange forskellige ting sammen. De tager på fisketur, spiller fodbold, træner i det lokale træningscenter og går ture sammen i området. Deniz hjælper også Casper med lektierne. Deniz laver ofte aktiviteter sammen med Casper, hvor det er muligt at få talt sammen imens. Når de er på fisketur eller når de kører en tur i Deniz bil, taler de om, hvordan Casper har det derhjemme og i skolen. Hvis Casper har været i konflikt med nogle af klassekammeraterne, taler de om, hvad det var der skete, og hvad Casper kan gøre for at undgå, at det sker igen. Nogle gange taler de også om hans far, og om hvad det er ved hans far, som han savner mest.

Caspers madvaner er også noget af det, som

Deniz lægger stor vægt på at få arbejdet med. Han taler ofte med Casper om, hvad der er sund mad, og hvordan han kan ændre på de uheldige spisemønstre. Og så sørger han for, at Casper får dyrket motion tre gange om ugen. Samtidig forsøger Deniz også at støtte Caspers mor i at få ændret på madvanerne i hjemmet.

Af vejledning til lov om social service fremgår det, at kommunerne skal overveje, hvorvidt der er behov for en kontaktperson i situationer, hvor det vurderes, at den unges familie ikke selv er i stand til at opfylde den unges behov for en stabil voksenkontakt. Kontaktpersonen forventes i disse tilfælde at forholde sig til den unges totale livssituation på linje med, hvad der normalt ville være forældrenes opgave.²

Kontaktpersonen forventes med andre ord at kunne påtage sig rollen som en slags 'erstatningsforælder'. Det betyder, at kontaktpersonen skal stå til rådighed med både følelsesmæssig og praktisk støtte til den unge. Og det betyder, at kontaktpersonen skal have blik for den unges totale livssituation. Han kan altså ikke nøjes med eksempelvis at koncentrere sig om den unges aktuelle misbrugsproblemer og problematiske venskabskreds – han skal også forholde sig til den unges skolegang, familieforhold, fritidsliv, madvaner, hygiejne osv. Og han skal forsøge at pejle sig ind på den unges følelsesliv – på hvad der bekymrer den unge, hvad der gør ham ked af det, og hvilke drømme han har om fremtiden.

” *Det at være kontaktperson er at være en, som både er den unges fortrolige, men som også er forældrenes forlængede arm og kan gå ind og gøre de ting, som kompenserer for de ting, forældrene ikke kan. Det handler også om, at man er i stand til at rumme de børn og unge, som har det rigtig rigtig svært, men hvor det alligevel er bedre, at de har en kontaktperson, end at de er anbragt et eller andet sted.* Sagsbehandler

Når en ung får tildelt en kontaktperson, er det som nævnt ofte fordi, de sociale myndigheder vurderer, at den unges egne forældre ikke magter at tilbyde den unge den voksenkontakt, som han har brug for. Der kan være mange grunde til, at forældrene ikke magter opgaven. Psykisk sygdom og alkoholmisbrug er ofte en faktor, men det kan også være andre sociale forhold, der spiller ind på forældrenes manglende forælderkompetence. Skilsmisse eller dødsfald kan også være en årsag. Mange af de unge, der får tildelt en kontaktperson, vokser op med kun én forælder og savner kontakt til en voksen.

” *Jeg har meget far-rollen, for de unge har ofte ikke en far i deres liv. Jeg laver de ting sammen med de unge, som en enlig mor ikke gør. Mødrene for de unge drenge er gode nok, men de har svært ved at forstå de der drenge-/mande-ting. De forstår ikke rigtig drenge-teenage-universet.* Kontaktperson

For den unge kan det være rart, at det er en person uden for familien, der i en periode går ind

og påtager sig en supplerende forælderrolle eller i særlige situationer måske ligefrem en erstatningsforælderrolle. Ofte vil unge, som vokser op i vanskelige familieforhold, bruge megen energi på at sørge for, at far for eksempel ikke bliver ked af det, og mor ikke bliver vred. Kontaktpersonen er i den sammenhæng en neutral part, som ikke har investeret nogen følelser i familierelationerne, og som den unge derfor heller ikke behøver at være bange for at komme til at såre. Kontaktpersonen kan tilbyde den unge et frirum uden familiestridigheder og sårede følelser.

” *Det er en voksen person, der går ind og påtager sig dels nogle forældreopgaver, dels en voksen der påtager sig ansvar, og som har nogle voksne normer og værdier med sig. Og så er det en person, som er uden for familien, så den unge ikke skal tænke, hvis jeg siger A, så sårer jeg B, og hvis jeg siger C, så sårer jeg D osv. Det er en uden for familien, men som samtidig kan lave en relation til den unge, som bliver betydningsfuld.*

Sagsbehandler

Kontaktpersonen forventes som nævnt at kunne påtage sig nogle af de opgaver, som barnets eller den unges forældre normalt ville påtage sig. Men det er vigtigt, at kontaktpersonen er opmærksom på, at der netop er tale om en midlertidig 'erstatning' for eller et supplement til barnets forældre – ikke om en overtagelse af forælderrollen. Det følelsesmæssige bånd imellem kontaktpersonen og den unge kan aldrig blive lige så stærkt, som båndet imellem den unge og hans mor og far.

” *Vi skal give omsorg, men det er ikke kærlighed. Kontaktperson*

” *Det kan meget hurtigt ende med, at man får en mor-rolle eller en bedste veninde-rolle eller en bedste ven-rolle eller sådan noget. Der er det meget vigtigt, at man gør sig det klart, at det er man ikke. Kontaktperson*

Når kontaktpersonen agerer i rollen som supplerende forælder eller erstatningsforælder, er det derfor vigtigt, at han samtidig overvejer, hvordan den unges egen familie på længere sigt kan komme til at spille en større rolle i barnets liv. Nogle gange må kontaktpersonen erkende, at forældrene simpelthen ikke har ressourcer til at påtage sig det fulde forældreansvar. Andre gange kan han lykkes med at støtte forældrene til at tage mere ansvar og engagere sig mere i deres barns liv. Læs mere i kapitel 10.

” *Særligt omkring de unge er det sindssygt vigtigt, at der løbende er en kontakt til forældrene. Fordi den måske er nærmest ikke eksisterende, når de får en kontaktperson. Nogle gange må man selvfølgelig sige, at der er forældrene så dårlige, at der ikke er noget at satse på. Jeg tror, at i dette felt kan de professionelle – og det gælder sagsbehandlere og alle mulige andre – have en tendens til kun at ville hjælpe den unge. Det er det, jeg kalder symptombehandling. At lægge alt vægten på den unge. Fordi, vi ved jo, at ens forældre er vigtige hele voksenlivet. Og vi skulle egentlig give disse unge og deres forældre et grundlag for, at*

de kan have en nogenlunde ordentlig relation resten af tiden. Eller i hvert fald give dem den mulighed. Sagsbehandler

Rollemodel

Dabir er kontaktperson for Cato på 15 år. Cato har fået tildelt en kontaktperson, fordi han har været med til at lave hærværk i det boligområde, han bor i. Han går sammen med en gruppe drenge, som tit udviser en truende adfærd over for beboerne i området.

I Catos handleplan står der, at Dabir skal støtte Cato i at finde nye interesser og hjælpe ham med at blive indsluset i det organiserede fritidsliv.

Når Dabir er sammen med Cato, sørger han altid for, at de mødes uden for det boligområde, hvor Cato bor, og hvor hans gamle vennegruppe huserer. De mødes tit inde i byen og spiser en shawarma sammen, og træningscentret er også blevet et yndet mødested for de to. Dabir træner selv to gange om ugen og går til boksning tre gange om ugen. Cato er også blevet interesseret i at træne sig op og komme i god form. Han har også været med Dabir nede i bokseklubben et par gange og har endda været en tur i ringen en enkelt gang. Han synes, det er spændende at være med nede i bokseklubben og er imponeret over Dabirs evner som bokser.

Dabir har fortalt Cato om, hvordan han fik øjnene op for boksningen. Han var selv en rod, da han var teenager og lavede nogle af de samme dumme ting, som Cato laver, når han hænger ud i boligblokken. Men da han først blev interesseret i boksningen blev balladen og den gamle uro-

skabende vennekreds efterhånden skiftet ud med boksetræning og nye venskaber og med sporten som fælles interesse.

Nu vil Cato også meldes ind i Dabirs bokseklub, så han måske en dag kan blive en lige så dygtig bokser som Dabir.

En central opgave for kontaktpersoner kan være at gå foran med 'det gode eksempel'. Som rollemodel kan kontaktpersonen præsentere den unge for alternativer til det liv og de værdier, den unge selv er præget af. Ved at give den unge indsigt i, hvordan han selv lever sit liv, kan han vise ham, hvordan man også kan være, og hvilket liv, man også kan skabe for sig selv. For eksempel kan kontaktpersonen vise den unge, at selvom man var 'rod' en gang, kan man godt opnå en såkaldt 'normal' tilværelse senere i livet.

At agere som rollemodel i kontakten med et barn eller en ung kan også handle om at udvikle den unges sociale kompetencer og vise den unge, hvordan man med sit sprog og sin personlige fremtræden kan påvirke den måde, man bliver mødt af andre mennesker på. At den måde man taler til købmanden eller bibliotekaren på, har stor betydning for, hvordan man bliver modtaget i købmandsforretningen eller på biblioteket. Ved at iagttage kontaktpersonens kontakt med omverdenen, lærer den unge, hvad der er acceptabel adfærd, og begynder måske selv at agere herefter.

” *Det meningsfulde ved kontaktpersonsarbejdet, det er når man mærker, at det nytter noget, det man har gjort. Når jeg ser, at den unge*

vælger anderledes på grund af noget, jeg har gjort eller sagt. Kontaktperson

Dette stiller naturligvis store krav til kontaktpersonen om, at han hele tiden er sig sin adfærd og fremtoning bevidst. At han overvejer, hvilke signaler, han med eksempelvis sin påklædning og sit ordvalg ønsker at sende til den unge.

Fortrolig

David er kontaktperson for Chris på 14 år. Chris har fået en kontaktperson, fordi han ikke passer sin skole, og fordi han to gange er blevet taget i at stjæle. Chris har nogle venner, som tit begår tyveri og udøver hærværk og som har en dårlig indflydelse på Chris. Der kører en konflikt imellem Chris' vennekreds og en drengegruppe fra den anden ende af byen. Chris har været med ude til et par slåskampe, men holdt sig begge gange i udkanten af begivenhederne.

Davids opgave er ifølge handleplanen at støtte Chris i at komme ud af den kriminelle løbebane, som han er på vej ind i samt at hjælpe ham med at møde i skolen til tiden og lave sine lektier.

David og Chris mødes et par gange om ugen. Nogle gange laver de en aktivitet, andre gange mødes de bare til en pizza og en snak om stort og småt.

David har været kontaktperson for Chris i et halvt års tid og har efterhånden lært ham rigtig godt at kende. Chris er meget åben over for David og føler, at han kan fortælle ham alting. Chris har blandt andet fortalt David om skænderierne med

sin far, om hvad det var, der skete, dengang han begik tyverierne, og om den pige fra parallelklassen som han er vild med. David har sagt til Chris, at han kan ringe til ham dag og nat, hvis han har brug for det. Og Chris ringer da også tit til David, hvis han har problemer, eller hvis der er sket et eller andet spændende nyt, som han har lyst til at fortælle David.

En dag fortæller Chris, at nogle af hans venner har planlagt en gengældelsesaktion imod den drengegruppe, som de er i konflikt med. Aktionen skal finde sted samme aften. Chris fortæller også, at han har hørt, at én af hans venner har fået fat i sin storebrors pistol og har tænkt sig at tage den med. David forklarer Chris, at den oplysning, han der har givet ham, er han nødt til at gå videre med til sagsbehandleren. Da der er tale om en situation, hvor nogen potentielt kan komme alvorligt til skade, har han pligt til at underrette forvaltningen. Chris bliver meget vred på David. Han troede, at de var venner, men venner stikker ikke hinanden, siger han. David minder Chris om, at han faktisk ved starten af kontaktforløbet forklarede Chris, at han kunne fortælle ham alt, men at der var nogle ting, som David som kontaktperson var forpligtet til at gå videre med. Chris kan egentlig godt huske, at David har sagt sådan, og ved nærmere eftertanke er han faktisk også lidt lettet over, at David nu kender til gruppens planer og kan sørge for at få bremsset gengældelsesaktionen.

Noget af det, som børn og unge i særlig grad efterspørger af deres kontaktpersoner, er den fortrolige og venskabelige kontakt med en troværdig

voksen.³ Det er kontaktpersonernes 'livsverden', de efterspørger, ikke 'systemets formålsrationalitet'. Læs mere i kapitel 4.

En vigtig opgave for den faste kontaktperson er altså at skabe et fortroligt rum, hvor den unge kan føle sig tryk nok til at indvie kontaktpersonen i sine inderste tanker og følelser. Kontaktpersonen skal gøre sig fortjent til den unges tillid. Det gør han blandt andet ved at vise den unge, at han ikke ukritisk videregiver informationer fra den unge til sagsbehandleren og andre systemrepræsentanter eller til den unges forældre. Han viser den unge, at han kan være fortrolig. Omvendt skal han naturligvis også informere den unge om, at hvis betroelserne har en tilstrækkelig alvorlig karakter, er han nødt til at videregive oplysningerne til sagsbehandleren.

” *Jeg tror ikke, de føler, at jeg er farlig, fordi jeg er ikke politimand eller sagsbehandler. De kan næsten tale med mig om alt. Men hvis de fortæller mig, at de har planer om at grave en eller anden ned, skal jeg selvfølgelig reagere på det.*
Kontaktperson

At kontaktpersonen skal være den unges fortrolige betyder imidlertid ikke, at han skal være 'venner' med ham. Venskab er noget, som kan opstå imellem mennesker, som er ligestillede, det vil sige i situationer hvor relationen imellem de to er symmetrisk. Det er ikke tilfældet i kontaktpersonsarbejde. Her er kontaktpersonen og den unge ligeværdige, men de er ikke ligestillede. Det betyder, at kontaktpersonen og den unge har

lige stor værdi som mennesker, men at forholdet mellem dem er ulige og asymmetrisk på grund af et skæv magtforhold mellem de to som følge af kontaktpersonens position, viden og erfaring. For kontaktpersonen er der et mål med at skabe relationen til den unge. Relationen skabes ikke for relationens egen skyld, men for at skabe positive forandringer i den unges liv. Derfor er det vigtigt, at kontaktpersonen hele tiden sætter den unge i centrum.

” *Der er ikke en fast opskrift, men der er nogle grundlæggende ting, man bør gøre. Man skal i hvert fald være ærlig i sin relation – at man for eksempel fortæller den unge stille og roligt, hvad det vil sige at være kontaktperson. Man skal ikke blive venner med den unge. For det første er jeg meget ældre, for det andet er min funktion noget helt andet.* Kontaktperson

Vejleder

Dean er kontaktperson for Carl på 16 år. Carl har fået en kontaktperson, fordi han har haft meget problematisk skolegang og lige nu ikke går i noget skoletilbud. Han har heller ikke noget arbejde og tilbringer stort set al sin tid på sit værelse, hvor han enten sover eller spiller computerspil.

Deans opgave er at støtte Carl i at få afklaret, hvad han ønsker sig af sin fremtid og at hjælpe ham med at finde et skoletilbud, som passer til ham.

Carl har i tidens løb været indskrevet på en lang række skoletilbud, men er som regel blevet smidt

ud igen på grund af et massivt fravær. Resultatet er, at der har været lange perioder af Carls barn- dom og ungdom, hvor han ikke har gået i skole. Den mangelfulde skolegang kombineret med Carls opvækst hos en psykisk syg mor og en mentalt fraværende far betyder, at der er mange ting, som Carl ikke ved noget om – for eksempel hvordan uddannelsessystemet er skruet sammen. Dean har fundet ud af, at Carl har nogle temmelig urealistiske forestillinger om, hvad man kan blive, når man ingen uddannelse har og ikke engang har afsluttet folkeskolen.

Sammen med Carl er Dean gået i gang med at lægge en plan for, hvordan Carl kommer i gang med en uddannelse. Dean har forklaret Carl, hvordan uddannelsessystemet er skruet sammen, og hvilke muligheder Carl har for at genoptage sin skolegang. De har også undersøgt, hvad kriterierne er for optagelse på Carls drømmeuddannelse som pilot. De har fundet ud af, at der er meget høje krav til uddannelsen som pilot, og Dean har derfor snakket med Carl om, at det kan være en god idé med en plan B. Så nu er de i gang med at afklare, hvad der skal til for at blive lastbilchauffør.

Vejledning kan være en vigtig del af kontaktpersonsopgaven. Når kontaktpersonen agerer i rollen som 'vejleder', giver han den unge råd og kommer med forslag til alternative handlemuligheder. Eksempelvis kan han vejlede den unge om uddannelse og arbejde, eller han kan komme med forslag til, hvordan den unge skal håndtere konflikter med sine venner eller sin familie. Hvis den unge mangler en grundlæggende viden om

eksempelvis sunde madvaner, personlig hygiejne, eller om hvordan samfundet generelt er opbygget, kan kontaktpersonen også hjælpe ham med at udfylde de 'tomme huller' ved at dele sin viden og sine erfaringer med ham.

” Vi er ikke undervisere. Men indirekte kan vi være nødt til at forsøge at højne en faglighed, hvis vi skal fastholde dem i noget uddannelse. Kontaktperson

” En kontaktperson er en person, der guider og samtidig kan være en positiv voksen uden at have den løftede pegefinger i og med, at det ikke er direkte behandling. Det handler om – ”kan vi opbygge en relation, så jeg kan guide dig og få dine tanker hen mod noget, som er mere fornuftigt end det, du ellers går og tænker og tumler med”? Uden at have den løftede pegefinger, som voksne autoriteter ofte har i forhold til de her udsatte unge. Det er allermost at kunne danne relationer, guide og fastholde forståelsen af, at jeg er en voksen, som kan lide dig lige meget, hvad der sker, og jeg står ikke med en løftet pegefinger og siger, at hvis du gør det, så sker der det. Kontaktperson

Når kontaktpersonen vejleder den unge, er det vigtigt, at han går til opgaven med et åbent sind. At han oplyser den unge om de muligheder, der eksisterer for eksempelvis den unges skolegang, men at han samtidig gør det klart for den unge, at det er den unge selv, der skal være med til at bestemme, hvad der er det rigtige for ham at vælge. Kontaktpersonen må også være parat til at

konfrontere den unge, hvis han synes, at den unge er på vej til at træffe nogle forkerte eller uhensigtsmæssige valg.

” *Jeg er der ikke for at kvæle de unges drømme, men for at de får et realistisk overblik over, hvad det kræver. Og til at støtte dem, når det ikke går.* Kontaktperson

Som vejleder kan kontaktpersonen forsøge at motivere den unge til at skabe positive forandringer i sit liv. Først og fremmest kan han snakke med den unge om hans drømme, forhåbninger og muligheder for fremtiden, og støtte ham i at afklare, hvad han gerne vil se ske i fremtiden. Dernæst kan han forsøge at motivere den unge til at føre nogle af disse ting ud i livet. For eksempel kan kontaktpersonen forsøge at motivere den unge til at starte i en fritidsaktivitet, eller han kan støtte den unge i at forsøge at stoppe sit stofmisbrug.

” *Jeg er en voksen, som ikke er farlig, og som de unge kan bruge til at reflektere og tænke højt over, hvor deres liv skal hen, og hvordan de skal komme derhen, sammen med. Én der kan indgyde tro og håb og stille nysgerrige spørgsmål.* Kontaktperson

” *En kontaktperson er en hjælp til den unge i en periode af hans eller hendes liv, hvor der skal tackles svære ting og kommes videre. Det er kontaktpersonens opgave at udvikle de unge, så de kan tackle alle disse ting selv – søge arbejde, håndtere kærester og venner. Så jeg skal ikke ind og*

være vagthund og vise dem præcis, hvordan de skal gøre. De skal ud og prøve selv, og så samler jeg op på dem bagefter.” Kontaktperson

Selvom det er kontaktpersonens opgave at motivere den unge og styrke hans handlekompetence, kan det indimellem være nødvendigt, at kontaktpersonen træder ud af den rene vejlederrolle og handler på den unges vegne. I situationer, hvor den unge simpelthen ikke magter at handle på den situation, han befinder sig i, kan det være nødvendigt, at kontaktpersonen tager over og eksempelvis får udfyldt ansøgningen om kontanthjælp eller bestiller tid hos psykologen.

” *Det er rigtig vigtigt, at vi kan handle. Jeg er nødt til at handle, for det kan mange af mine unge ikke klare selv.* Kontaktperson

Brandslukker

Dan er kontaktperson for Chano på 17 år. Klokkeren er 01.33 om natten, og Chano har lige ringet til Dan og sagt, at den er helt gal. Han er noget usammenhængende i telefonen, men af det Dan kan få ud af ham, kan han forstå, at Chano og en flok venner er blevet overfaldet af en gruppe drenge, og at en af drengene er blevet stukket ned under slåskampen. Chano siger, at politiet og ambulancen er ankommet, men at han gerne vil have, at Dan kommer derud. Han tror, at politiet mistænker ham for at have noget med knivstikkeriet at gøre.

Dan starter bilen og kører ud for at møde Chano. På vej i bilen bliver han ringet op af politiet,

som siger, at de har taget Chano med til afhøring på politigården. Dan kører til politigården og efter en time bliver Chano løsladt. Han er blevet renset for mistanke, men Dan kan mærke, at Chano er dybt rystet og ked af det.

I bilen på vej hjem til Chano taler Dan og Chano om, hvad det var der skete, og hvordan det var at være inde til afhøring. Chano er vred og ked af det og skælder ud og græder på én og samme tid. Han fortæller også, at han er bange for faderens reaktion, når han hører, at han har været involveret i en slåskamp og har været anholdt af politiet. Dan siger, at han selvfølgelig nok skal gå med ind og snakke med hans forældre og hjælpe med at forklare og afdramatisere situationen. Efter en times samtale med Chanos forældre og efter at Chano er faldet lidt ned igen, kan Dan køre hjemad. Inden han går, aftaler han at mødes med Chano igen i morgen. Klokker 05.13 er han hjemme igen.

At agere brandslukker kan være en vigtig opgave for en kontaktperson. Når kontaktpersonen handler i rollen som 'brandslukker', stiller han op, når det brænder på for den unge. For eksempel kan han støtte op om den unge i forbindelse med konflikter imellem den unge og hans familie. Hvis den unge har haft et skænderi med sin mor, kan han for eksempel ringe til sin kontaktperson og få afløb for frustrationerne og hjælp til at håndtere situationen. Kontaktpersonen kan også tilbyde at komme hjem til den unge og tage en snak med ham og hans forældre. Eller kontaktpersonen kan træde til og støtte den unge i forbindelse med konflikter i vennekredsen – og måske endda

tilbyde sig som mægler i konflikten.

Når kontaktpersonen agerer i rollen som brandslukker, kan det også handle om at møde op på politistationen, hvis den unge er blevet tilbageholdt, eller at rykke ud midt om natten hvis den unge er endt i slagsmål. Hvis den unge mangler et trygt sted at sove, kan det også være noget, kontaktpersonen sørger for at finde til ham – enten ved at tilbyde sit eget hjem til en enkelt overnatning eller ved at køre den unge hjem til venner eller familie eller til et socialt døgntilbud. (At tage den unge med hjem til overnatning rejser spørgsmål omkring forsikringsforhold m.m., som bør afklares i den enkelte kommune).

Som brandslukker kan kontaktpersonen således indimellem lykkes med at afværge eller minimere konflikter i den unges liv. Hvis skaden er sket, kan han støtte den unge i at håndtere situationen bedst muligt. Når kontaktpersonen tager rollen som brandslukker på sig, har han således mulighed for at reagere på situationen her og nu i stedet for blot at afvente situationens udfald og samle den unge op dagen efter.

Stopklods

Dawoud er kontaktperson for Christoffer på 14 år. Christoffer har et meget hidsigt temperament og reagerer tit meget voldsomt, hvis han bliver sagt imod eller bliver bedt om at gøre noget, som han ikke har lyst til. Han kommer ofte op at slås med klassekammeraterne og vennerne nede i fodboldklubben.

Dawoud går tit med, når Christoffer skal til fodboldtræning, og han har flere gange været vidne til, at Christoffer har overfuset og slået sine modspillere, hvis de har lavet en grov tackling eller har sagt noget, han ikke brød sig om. I de tilfælde gik Dawoud ind og forsøgte at bremse Christoffer. De fleste gange har det været nok at gå ind og stille sig i mellem de to parter og mægle imellem dem, men han har også været nødt til at tale hårdt til Christoffer for at bremse ham, inden han fik gjort skade på sig selv eller andre. Når konfliktsituationerne i fodboldklubben opstår, går Dawoud altså indimellem ind og bremser Christoffer verbalt. Men han arbejder også med at lære Christoffer selv at stoppe op og tælle til ti, når han kan mærke, at han er ved at koge over.

I løbet af de sidste 2 måneder har Christoffer da også været indblandet i færre konflikter end hidtil. Han har selv sagt til Dawoud, at det er fordi han har lært, at han lige skal trække vejret helt ned i lungerne, når han mærker, at han er ved at blive rigtig vred.

Af vejledning til lov om social service fremgår det, at kontaktpersonen skal ”kunne stille krav til og korrigere eller om nødvendigt stoppe barnet eller den unge, hvis der udvises uacceptabel adfærd”.⁴ Udover at være den unges fortrolige, skal kontaktpersonen altså også kunne agere en slags stopklods for den unge, når han udviser en adfærd, der virker forstyrrende eller grænseoverskridende på de mennesker, som omgiver ham.

Når kontaktpersonen handler i rollen som ’stopklods’ for den unge, arbejder han både med

en ydre styring af den unge og med den unges egen indre styring. Den ydre styring sker ved, at kontaktpersonen markerer sine egne personlige grænser over for den unge – og verbalt bremser den unge, hvis han forsøger at overskride disse grænser. Kontaktpersonens perspektiv er dog bredere end som så, idet han også formidler over for den unge, hvor de samfundsmæssige grænser går – det vil sige, hvad det omgivende samfund anser for at være acceptabel adfærd, og hvad det ikke anser som acceptabelt. Overskrider den unge disse grænser, bremses han også af kontaktpersonen.

Når kontaktpersonen bruger ydre styring i rollen som stopklods, skal han kende den unges reaktionsmønster og være god til at aflæse den unge. Han skal også kunne reagere hurtigt og konsekvent. Kontaktpersonen må dog samtidig gøre sig klart, at han ikke altid vil kunne forhindre, at den unge begår dumheder, og at han ikke er ansvarlig for den unges handlinger. Når den unge træder ved siden af, bliver det imidlertid kontaktpersonens opgave at tale med den unge om konsekvenserne af hans handlinger og om alternative handlemuligheder for fremtiden. Kontaktpersonen skal med andre ord arbejde med at styrke den unges handlekompetence til egen indre styring. Læs mere i kapitel 8. Ved at formidle samfundsmæssigt acceptable normer og værdier til den unge – ved i ord og handling at vise, hvad der er rigtigt og forkert – flytter kontaktpersonen ind i hovedet på den unge og bliver en slags mental stopklods for ham.

” En kontaktperson har en opgave i at være adfærdsregulerende. At gå ind og tage de der snakke om, at det der er ok, og det der er ikke ok, og hvis du gør sådan, så sker der det og det. Der er brug for, at der er nogle voksne, der går ind og fortæller den unge, hvad er konsekvenserne, hvis du går den vej eller den vej. Sagsbehandler

For kontaktpersonen kan det være en stor udfordring af skulle påtage sig rollen som stopklods. Først og fremmest kræver det, at kontaktpersonen har taget sig betydning i den unges liv, og dermed er blevet en voksen, som den unge oplever, at det er værd at lytte til. Det kræver også, at kontaktpersonen kender den unge indgående, og at han hele tiden forsøger at være et skridt foran i forhold til udviklingen i den unges situation og sindsstemning. Desuden kræver det, at han kan håndtere de situationer, hvor det ikke lykkes at bremse den unge, og han føler sig udfordret på et følelsesmæssigt plan. Selvom den unge gang på gang bryder aftaler og begår dumheder, skal han ikke personligt blive vred, skuffet eller såret, og han må være opmærksom på ikke at give op og miste mødet.

” Man skal kunne tåle at være i det, selvom det er noget rigtigt lort, de unge laver.”
Sagsbehandler

Advokat og brobygger

Dennis er kontaktperson for Charlie på 16 år. Charlie er netop blevet indkaldt til møde hos sin

sagsbehandler. Han har fået at vide, at de skal tale om, hvordan det går i det skoletilbud, han for nylig er startet i. Charlies lærer skal også deltage i mødet.

Charlie er nervøs for, at sagsbehandleren vil fortælle ham, at han ikke kan gå i skoletilbuddet længere. Charlie er egentlig ret glad for at gå på skolen, og har faktisk også klaret sig ret godt rent fagligt. Han har for eksempel skrevet en dansk stil, som han fik stor ros for af sin lærer. I løbet af de sidste to uger er Charlie dog kommet for sent fire gange, fordi han ikke kunne komme ud af sengen til tiden. Han har også været involveret i en konflikt med en anden elev, som beskyldte ham for at have stjålet hans mobiltelefon. Charlie blev meget vred over beskyldningen og det endte med, at en lærer måtte gribe ind og skille de to parter ad. Charlie er flere gange før blevet smidt ud af andre skoler, og nu frygter han, at det samme vil ske igen.

Charlie har snakket med Dennis om sin bekymring, og Dennis har lovet at tage med til mødet med sagsbehandleren.

Charlie og Dennis mødes uden for forvaltningen ti minutter før mødet. De tager en kort snak om, hvad Charlie synes, er vigtigt at få sagt til sagsbehandleren og skolelæreren. De aftaler også, at Dennis skal træde til, hvis Charlie får svært ved at få tingene sagt.

Da de sidder rundt om bordet sammen med Charlies sagsbehandler og skolelærer, kan Dennis tydeligt mærke at Charlie er nervøs. Sagsbehandleren lægger ud med at spørge Charlie, hvordan han selv synes, at det går på skolen. Charlie går straks i gang med at forsvare sig og fortæller, at det ikke

var hans skyld, at der opstod en konflikt med den anden elev, og at det var vækkeuret, der ikke virkede. Han glemmer til gengæld helt at fortælle om alt det, der går godt på skolen. Dennis fortæller derfor skolelæreren og sagsbehandleren, hvad Charlie har fortalt ham, nemlig at han er rigtig glad for skolen og lærerne, og at han udvikler sig rent fagligt. Han fortæller dem også, at det faktisk er første gang i mange år, at Charlie trives i et skoletilbud, at det derfor er vigtigt, at han får en chance til.

Efter nogen snak frem og tilbage når Charlie, Dennis, sagsbehandleren og skolelæreren til enighed om, at Charlie skal have lov til at fortsætte på skolen under forudsætning af, at han møder til tiden hver dag i de næste fire uger.

En vigtig rolle i kontaktpersonsarbejdet kan være at agere den unges advokat. Det betyder ikke, at kontaktpersonen skal agere advokat i gængs juridisk forstand, men snarere, at kontaktpersonen kan være et slags talerør for den unge og yde støtte til ham, når han skal i kontakt med myndigheder, skole eller andre instanser, hvor han kan føle sig usikker. Som 'advokat' kan kontaktpersonen tale den unges sag over for eksempelvis sagsbehandler, skole, forældre m.fl. blandt andet ved at formidle den unges ønsker og behov til dem. Han kan også nøjes med at sidde med ved bordet, for herved at skabe en ekstra tryghed for den unge i mødesituationen.

Opstår der uenigheder eller interessekonflikter imellem den unge og eksempelvis den unges sagsbehandler eller klubpædagog, kan kontakt-

personen støtte den unge i at holde fast i sine ønsker, eller han kan motivere den unge til at acceptere de alternativer, som sagsbehandleren eller klubpædagogen opstiller. Når sådanne situationer opstår, er det en fordel, hvis alle parter har indsigt i de forskellige roller kontaktpersonen kan indtage i forhold til den unge og det pædagogiske sigte med det.

En af kontaktpersonens opgaver er desuden at bygge bro til andre instanser. Som den unges 'advokat' kan kontaktpersonen støtte den unge i hans møde med omverdenen. Hvad enten der er tale om sociale tilbud, fritidsaktiviteter eller potentielle arbejdspladser, kan kontaktpersonen være brobygger i den unges møde med dem. Han kan også hjælpe den unge med at genetablere en god relation til skolen eller arbejdsgiveren, hvis den unge eksempelvis i en periode har haft for stort fravær i skolen eller gentagne gange mødt for sent på arbejdet.

” Man er den, der hjælper dem med at få deres drømme indfriet. Og så er man brobygger til systemet, omverdenen og samfundet. Kontaktperson



Vil du vide mere om kontaktpersonens roller:

Når livet gør ondt (2003) Af Warming, Hanne og Inger Glavind Bo.

Fortrolighedsrummet – om børns ret til fortrolighed (1997) Af Børnerådet.



- 1 Socialministeriet. (2006). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*, Afsnit III, Kapitel 12, Nr. 300. Vejledningen knytter sig til Kontaktpersonsordningen, som den så ud før dennes sammenskrivning med ordningen som personlig rådgiver, dvs. før Barnets Reform. For den nye vejledning efter Barnets Reform se www.retsinformation.dk.
- 2 Socialministeriet. (2006). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*, Afsnit III, Kapitel 12, Nr. 300. Vejledningen knytter sig til Kontaktpersonsord-
- 3 Se eksempelvis Warming, Hanne og Inger Glavind Bo. (2003). *Når livet gør ondt*. København K. Frydenlund.
- 4 Socialministeriet. (2006). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*, Afsnit III, Kapitel 12, Nr. 300. Vejledningen knytter sig til Kontaktpersonsordningen, som den så ud før dennes sammenskrivning med ordningen som personlig rådgiver, dvs. før Barnets Reform. For den nye vejledning efter Barnets Reform se www.retsinformation.dk.

INDHOLD | KAPITEL 6

Faser i kontakt- og relationsarbejde

Hvad er en relation?	86
Faser i kontakt- og relationsarbejde.....	87
Forbindelse.....	88
Kontaktskabelse.....	90
Etablering af gensidig tillid.....	90
Inddrage den unges perspektiv.....	91
Nytterrelation	92
Følelsesmæssig relation	93
Afvikling og opfølgning.....	94

KAPITEL 6

FASER I KONTAKT- OG RELATIONSARBEJDE

” Man kan som udsat barn eller ung ikke komme videre, hvis man ikke oplever, at der er nogen, der er der 100 % for én. Som kontaktpersoner er I nødt til at give noget af jer selv. Fortælle om jer selv. Hvem er I som mennesker? Hvad interesserer jer?

At jeg fik lov til at komme med en pædagog hjem, var simpelthen helt vildt for mig. Det havde kæmpe betydning. Bare det at jeg fik lov til at få et kig ind i et normalt hjem. Man drømmer jo om at få lov til at se et normalt hjem, når man ikke selv har det. Jeg er med på, at der kan være forhold, der gør, at man ikke kan have unge med hjem. Men man kan jo godt sige til den unge, at der er en grund til det uden man behøver at vælte ud med alt det private.

Jeg er godt klar over, at man ikke er venner med den unge, men i forhold til at skabe rammerne for mødet kan I tænke på, hvordan I egentlig ville stille situationer op sammen med jeres venner. I må prøve at gøre det indbydende og hyggeligt. I kan også lige give nogle uventede opkald. Det betyder meget for den unge. Tænk bare at blive ringet op fordi I lige tænker på den unge. Og det kan jo godt være noget, I har skrevet i kalenderen, hvis det er

sådan I fungerer. Bare det for den unge opleves som en uventet interesse fra jer.

Jeg var eksempelvis meget fjollet i skolen. Det var for at skabe balance i mit liv. En lærer sagde engang ud i klassen, at der er nogle mennesker, der er meget glade udadtil men meget kede af det indeni. Det kan man se i deres øjne. Øjnene er sjælens spejl. Hun generaliserede noget, der ramte mig. Jeg stillede mig hen til hende i tiden efter, for at hun skulle sige, at det lige var mig, hun tænkte på. Men det gjorde hun nu aldrig.

Pointen er, at I skal se de unge som mennesker. Det handler om, at den tid I er der, så skal I se de unge og være der for dem. De skal mærke, at I er nogle personer, der virkelig interesserer sig for dem.” Bente Nielsen, Familierapeut og tidligere anbragt, leder af Baglandet Århus.

Alle unge har brug for at mærke, at de er noget særligt. De skal opleve, at en voksen ser dem som de særlige individer, de er, og at der er en voksen, der vil give sig – og gøre noget for netop dem.

Udgangspunktet for dette kapitel er, at fundamentet for kontaktpersonens arbejde er at kunne

skabe en kontakt og senere en relation til den unge. Kontakt, fordi det er en forudsætning for at kunne hjælpe den unge og støtte hendes udvikling. Relationer, fordi gode stabile relationer til en voksen er et af de største behov, som mange udsatte unge har, fordi de har oplevet tab, svigt eller blot utilstrækkelige og ustabile voksenkontakter i deres hidtidige liv. Vi ved fra blandt andet mønsterbryderforskning, at den mest afgørende faktor når det lykkes unge at overvinde sociale risikofaktorer og skabe sig en tilværelse 'på trods', er 'den' vigtige, troværdige voksne. En voksen der var der, bød sig til og gjorde en forskel på det rigtige tidspunkt i den unges liv.¹

Vi vil i kapitlet behandle begreberne 'kontakt' og 'relation' og se på de enkelte faser i arbejdet med at skabe kontakt og opbygge relationer.

Hvad er en relation?

Mag.art. Psyk. Knud Erik Petersen har givet et bud på en definition af begrebet 'relation':

"Sociale forbindelser kan over tid opbygge en personlig relation der:

- *Varer ved over tid (trods adskillelse og konflikter)*
- *Har en historie ("Kan du huske dengang...")*
- *Har et fremtidsperspektiv ("Vi skal følge hinanden indtil...")*

Den personlige relation er et indbyrdes forhold, der

tåler en vis belastning ("at blive trådt på") uden at bryde. Relationer har en emotionel og funktionel side."²

Denne forståelse indebærer, at ikke alle kontakter er en relation. Forud for at en personlig relation etableres, er der et forløb, hvor der skabes kontakt, og hvor elementerne i en egentlig relation opbygges. I denne forståelse er der først tale om en personlig relation, når der opstår et element af gensidighed – et "indbyrdes forhold". Det vil i pædagogisk kontaktpersonsarbejde sige, når den unge og kontaktpersonen begge tager initiativ og er aktivt interesserede i at holde og eventuelt udvikle kontakten.

Det vil typisk være kontaktpersonen, der i starten er initiativtager og er den der sikrer en kontinuitet og udvikling i kontakten trods den unges eventuelle tilbageholdenhed, konflikter og brudte aftaler. Kontaktfasen varer indtil kontaktpersonen i den unges øjne har vist sig værdig til at blive inviteret ind i den unges liv som en egentlig, brugbar relation.

Relationer kan have forskellig karakter. Vi har valgt at skelne imellem begreberne 'nytterelationer' (relationernes "funktionelle side") og 'følelsesmæssige relationer' (relationernes "emotionelle side"). En nytterelation er kendetegnet ved at være egennyttig og ved at være en 'noget for noget'-relation. Relationen bindes først og fremmest sammen af, at den unge har brug for kontaktpersonens støtte og hjælp til konkrete ting. En følelsesmæssig relation eksisterer imellem

kontaktpersonen og den unge, når den unge og kontaktpersonen begynder at 'flytte ind i hovedet' på hinanden uafhængigt af tid, rum og praktiske handlinger. Når den unge eksempelvis overvejer, hvad hendes kontaktperson ville have gjort i en given situation, inden hun selv handler i situationen.

Faser i kontakt- og relationsarbejde

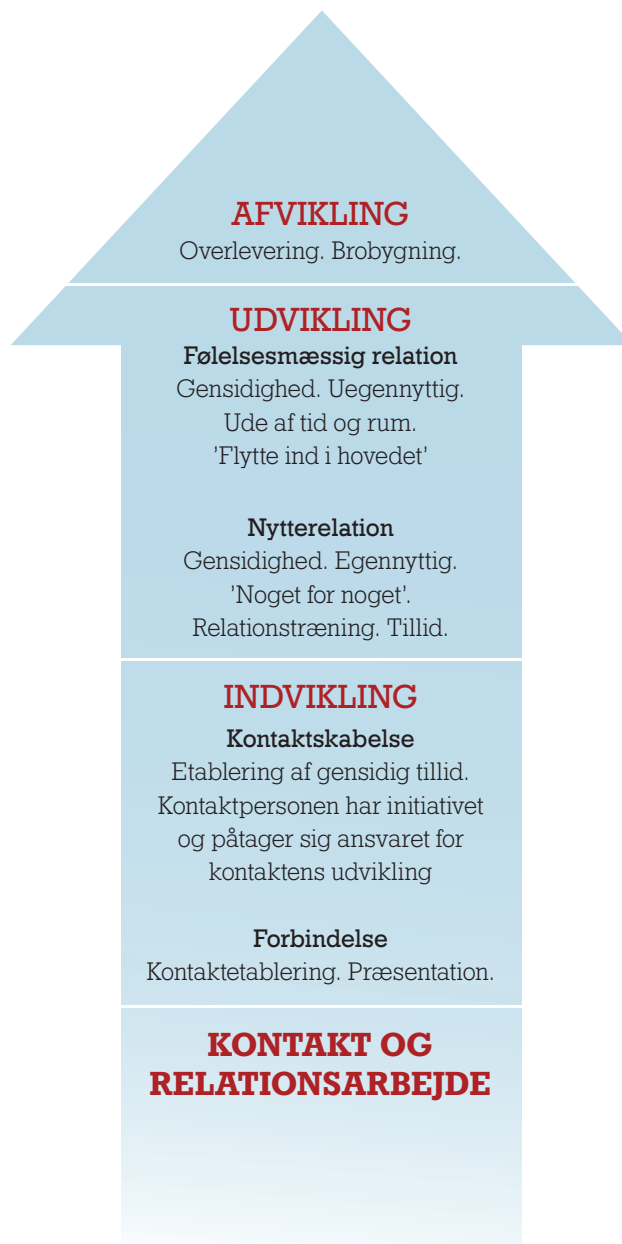
Enhver kontakt og relation mellem to mennesker vil være unik og vil udvikle sig over tid. Den vil ikke altid udvikle sig dybere og tættere. Relationer kan også afvikles, og parterne kan bevæge sig væk fra hinanden.

At skelne mellem de forskellige faser i relationsarbejde, som kontaktskabelse, nytterrelation og følelsesmæssig relation, er vigtigt. På den ene side kan man sætte sig mål og sikre fremdrift omkring relationsarbejdet, og på den anden side kan man forstå, hvad der er på spil i det indbyrdes forhold mellem den unge og kontaktpersonen.

Overgangen imellem de forskellige faser er flydende og foregår gradvist.

Relationsfasemodellen i figur 4 giver et overblik over de forskellige faser i relationsarbejdet:

Figur 4. Relationsfasemodellen.



I de to første faser 'forbindelse' og 'kontaktskabelse' er det tale om *indvikling*. Det betyder, at kontaktpersonen og den unge er i gang med at komme tættere på hinanden og finde ud af, hvad de kan bruge hinanden til, og hvordan kontakten skal være. Gradvist får de flere og flere forbindelsespunkter med hinanden.

De to næste faser 'nytterelation' og 'følelsemæssig relation' er kendetegnede ved, at der sker en *udvikling* af kontakten i dybden. Gradvist opstår en egentlig relation imellem kontaktpersonen og den unge.

Den sidste fase 'afvikling' handler især om, at den unge skal støttes i at finde andre personer at knytte en positiv kontakt til, så kontaktpersonens rolle gradvist bliver mindre betydningsfuld for den unge.

” *Jeg har brug for en voksen til at få talt ud med. Jeg har haft en kontaktperson før, men det gik utrolig skidt. Det handler meget om kemi. Den gamle kontaktperson var som en lille hundehvalp, der gik efter mig hele tiden. Hun pressede mig så meget, at jeg klappede helt i. Jeg startede med min nye kontaktperson for 4 måneder siden. Jeg havde brug for ro på. Det begyndte ret hurtigt at gå lidt dårligt igen, fordi min nye kontaktperson begyndte at ringe på forskellige upassende tidspunkter. Jeg vil godt have nogle klare aftaler om, hvornår man skal være sammen, og hvordan man kontakter. Nu går det rigtig fint, fordi jeg selv er med til at sætte tiden, og fordi jeg kan sige, at nu vil jeg ikke være sammen i denne uge. Ung*

” *Jeg kan godt genkende det. I starten følte jeg, at jeg løb efter hende, fordi hun hele tiden gled af. Det har været et meget svært forløb for mig. Jeg har overvejet, om der skulle en anden kontaktperson på, men jeg holdt ved. Hun har svært ved at skabe kontakt til andre. Kontaktperson for den samme unge*

Forbindelse

Forbindelsen er den første kontakt. Det starter med det indledende møde, hvor kontaktpersonen præsenterer sig og hilser på den unge.

Det indledende møde finder sted forskellige steder i processen afhængigt af den lokale kommunale praksis. Nogle steder møder kontaktpersonen først den unge, når Den Børnefaglige Undersøgelse er gennemført, og der er bevillet en foranstaltning i henhold til en handleplan. Andre steder møder kontaktpersonen den unge tidligere som en del af det børnefaglige undersøgelsesarbejde.

På det indledende møde aflæser begge parter hinanden – kropssprog, attitude, øjenkontakt, tonefald og det, der bliver sagt. Kontaktpersonen prøver derefter at tilpasse sit udtryk og sine udspil til det, han ser og hører ved det første møde. Kontaktpersonen er for eksempel opmærksom på, hvilke signaler den unge sender – er hun genert, imødekommende, nervøs, utilpas? – og han prøver at møde den unge, hvor hun er.

Samtidig er det også vigtigt, at kontaktpersonen viser, hvem han selv er. At han viser den unge, at han ikke 'bare' er en kommunal embedsmand men et menneske af kød og blod med sin egen personlighed. Han skal selvfølgelig dosere sit eget udtryk i forhold til situationen og den unges signaler.

Nogle kontaktpersoner lægger vægt på ikke at være forudindtagede omkring den unge og ønsker ikke at læse sagsakter inden de første møder. Kontaktpersonen ønsker at kunne danne sig et indtryk af den unge på baggrund af, hvad den unge selv fortæller, og hvad kontaktpersonen observerer. Har den unge en psykiatrisk diagnose som for eksempel autisme, kan det imidlertid være godt at vide det på forhånd, så kontaktpersonen kan tage hensyn til de særlige forhold og behov. Det er imidlertid vigtigt, at kontaktpersonen gør sit yderste for at se det unikke menneske, han sidder overfor, da det er meget mere komplekst og sammensat end det, der kan tolkes ud af en eventuel diagnose.

” Ved det første møde er jeg bevidst om at skabe fysisk kontakt. Jeg kender til et eksempel på en ung, der har haft en kontaktperson, som ikke ville røre ham. Som ikke gav hånd. Den unge fortalte, at det betød noget at have den fysiske kontakt. Jeg skal hilse på en pæn måde. Jeg skal sørge for, at den unge føler sig tilpas, og at han føler, at han er værdifuld. Det er også vigtigt, at jeg snakker med den unge på en god måde. At jeg ikke bander og taler grimt. Kontaktperson

Fra starten af kontaktpersonsforløbet er det vigtigt, at kontaktpersonen spiller med åbne kort, så den unge kender kontaktpersonens rolle og forventninger. Det skal italesættes, hvorfor kontaktpersonen er der, hvad han kan, og hvad han ikke kan. Mange unge kan være ekstremt usikre på, hvad der skal ske og have svært ved at udtrykke det. I den første fase af kontakten er det kontaktpersonens opgave at sætte ord på, hvad der skal ske og sikre, at der bliver talt om, hvad målet er.

De første møder behøver ikke at foregå på et kontor eller i formelle rammer. Nogle kontaktpersoner bruger meget personlige metoder til at bryde isen og få de unge til at blive nysgerrige og føle sig trygge.

” Jeg bruger min bil helt vildt meget. Jeg starter med at vise de unge min kalender, som er mit liv. Så inviterer jeg dem ned i min bil. Der fortæller jeg dem, at det eneste der er regler om, det er, at man ikke brænder mig af, og at man ikke må komme vind og skæv. Jeg har et kunstigt ben i bilen. Det tager angsten ud af rummet. På mit tidligere arbejde syntes mine kollegaer, at det var sjovt at sætte det i klemme i bagagerummet. Nu hænger det ud fra vinduet. Jeg har også mange bøger i min bil. For eksempel har jeg en bog om mennesket. Den synes de unge altid er vildt spændende at kigge i, for de ved ikke noget om, hvordan mennesket fungerer. Jeg har også et leksikon, og jeg har bøger om hunde. Og så har jeg alt muligt legetøj. Jeg har alle de her ting for at tage angsten ud af rummet. Kontaktperson

Kontaktskabelse

Kontaktskabelsesfasen er en forholdsvis lang fase. Nogle kontaktpersoner beskriver, at den kan vare op til et halvt år – og i særlige tilfælde, hvor den unge eksempelvis har været udsat for særligt mange svigt, kan kontaktskabelsesfasen være helt op til to år.

I kontaktskabelsesfasen er det kontaktpersonen, der tager initiativet og på forskellig vis tager ansvaret for at lære den unge bedre at kende og for at give den unge tillid til, at hun kan bruge kontaktpersonen som en troværdig voksen i sit liv. Det er kontaktpersonen, der har et pædagogisk mål og arbejder på at skabe en pædagogisk relation til den unge.

Kontaktpersonens opgaver i kontaktfasen er typisk:

- Den direkte personlige dialog-kontakt
- Praktiske aktiviteter
- Det sags- og genstandsrettede (vejledning, instruktion m.v.)
- Det formidlende (brobygning til muligheder og hjælpeinstanser m.v.)
- Det rekreative (slappe af, hænge ud, grine sammen mv.)
- Det kreative og oplevelsesorienterede (ture, skabende aktiviteter)

I kontaktfasen vil der typisk være tale om både fremskridt og periodevise tilbagefald i kontakten. Den unge er endnu ikke for alvor tryk ved

kontaktpersonen og kan derfor have brug for at afprøve kontaktpersonens troværdighed og holdbarheden af hans kontaktforsøg ved ind imellem at være afvisende. Nogle unge har mange voksensvigt med i den personlige bagage og har erfaring for, at voksnes reaktioner er uforudsigelige, uforståelige og ind i mellem skræmmende. Disse unge skal bruge lang tid på at turde lukke nye voksne ind i deres liv og på at turde tro på langtidsholdbarheden af, hvad de voksne siger og gør.

Derfor skal kontaktpersonen være tålmodig, når han er i kontaktskabelsesfasen. Han kan ikke regne med, at det bare går fremad. Selv når der er en virkelig god kontakt, og der arbejdes frem mod et fælles højdepunkt som for eksempel en særlig tur eller anden begivenhed, kan den unge pludselig 'forsvinde', fordi hun endnu ikke er klar til at tro på, at de gode ting også kan ske for hende.

Etablering af gensidig tillid

I kontaktfasen er det vigtigste mål at skabe gensidig tillid mellem kontaktpersonen og den unge. Tillid kan skabes på flere forskellige måder, men fælles er, at det tager tid, og at det kræver et vist mål af stabilitet og intensitet i kontakten.

Kontaktpersonen skal gå ind og blive en stabil og forudsigelig voksen i den unges liv. Nogle kontaktpersoner hjælper tidligt i forløbet den unge med at få styr på praktiske ting og måske få nogle mere faste rammer i sit liv i forhold til for eksempel at komme op om morgenen, komme i skole og få ordentlige måltider. Det er også en vigtig funk-

tion, at kontaktpersonen viser den unge, at aftaler kan holdes, og at hun kan regne med kontaktpersonen. Det giver den unge tryghed i forhold til de kommende møder med kontaktpersonen.

Kontaktpersonen skal være tålmodig. Nogle unge kræver mere tid og længere modning end andre. For eksempel fortæller en kontaktperson om en dreng på 16 år, der har det rigtig dårligt. Alligevel har det taget kontaktpersonen det meste af et år at få ham motiveret til at gå til en psykolog. I andre tilfælde kan det tage kontaktpersonen 14 dage at motivere en ung til det samme.

Hygge og nærvær

Kontaktpersonsarbejde betegnes nogle gange 'Pizza-pædagogik'. En betegnelse der reducerer kontaktpersonens samlede pædagogiske indsats til hyggelig pizzaspisning sammen med den unge. Imidlertid starter meget af kontaktpersonens arbejde med, at der iscenesættes rammer for et samvær med den unge. Dette kan også – men selvfølgelig ikke kun – omfatte pizzaspisning. Det er en måde at få kontakt med den unge på, og en måde hvorpå unge, der i øvrigt aldrig har været forkælede, kan opleve et rum af tryghed og slappe af sammen med en voksen. Det er legalt at forkæle den unge – både med spisning og aktiviteter, men især med voksenkontakt og tid alene sammen med en voksen, der har den unge i fokus.

” Det er vigtigt at give den unge en følelse af, at der er tid til ham. Derfor går vi til Gokart eller fodboldkamp. Vi gør ting, hans far

burde have gjort sammen med ham.

Kontaktperson

Mange kontaktpersoner lægger også vægt på, at de altid er tilgængelige, så den unge kan ringe, hvis der er behov for det. Mange kontaktpersoner har telefonen åben altid, også i weekenden, og er parate til at køre ud akut til den unge om aftenen, hvis det er nødvendigt og praktisk muligt. Læs mere i kapitel 4.

Inddrage den unges perspektiv

Det er helt afgørende for et forløbs succes, at kontaktpersonen forstår den unge og ikke bare handler efter sine egne eller andres forestillinger eller eventuelle fordomme. Det er også en grundlæggende etisk fordring i socialt arbejde, at de, der er brugere af det offentlige sociale systems tilbud, også har indflydelse på, hvad de skal involveres i.

” *Hemmeligheden i al hjælpekunst [... er] at man, når det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremmest må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en indbildning, når han mener at kunne hjælpe andre. For i sandhed at kunne hjælpe en anden må jeg kunne forstå mere end han – men dog først og fremmest forstå, det han forstår. Når jeg ikke gør det, da hjælper min mereforståelse ham slet ikke. Vil jeg alligevel gøre min mereforståelse gældende, så er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, at jeg i*

grunden i stedet for at gavne egentlig vil beundres af ham. Men al sand hjælpekunst begynder med en ydmygelse. Hjælperen må først ydmyge sig under den, han vil hjælpe, og derved forstå, at det at hjælpe ikke er det at beherske, men det at tjene – at det at hjælpe ikke er at være den herskerygeste, men den tålmodigste – at det at hjælpe er villighed til indtil videre at finde sig i at have uret og i ikke at forstå, hvad den anden forstår.³

Søren Kierkegaard

Den bedste kilde til at forstå den unge er den unge selv. Men kravet om at inddrage de unges eget perspektiv i kontaktpersonsarbejdet rækker videre end til alene at gøre kontaktpersonen bedst muligt informeret om den unge og hendes behov. Inddragelsen peger også på elementer af Empowerment-tankegang⁴ – nemlig at sætte de unge i stand til selv at handle i videst muligt omfang. Derfor bør det være en del af målsætningen for det pædagogiske arbejde med den unge at støtte hende i at udvikle sine egne ressourcer – ’finde sin indre motor’ – til at kunne skabe sig et godt liv. Det gøres blandt andet ved at støtte den unge i at kunne begribe sit liv og gøre det håndterbart og meningsfuldt.

I dette arbejde bruger kontaktpersonerne mange forskellige værktøjer og metoder. Men uanset hvilken form, der anvendes, er det vigtige: Etablér en iscenesættelse, hvor den unge kommer til orde og bliver stimuleret til selv at tage ansvar. Læs mere i kapitel 7.

Nytterrelation

Over tid kan kontakten imellem kontaktpersonen og den unge blive til en egentlig relation. Der er efterhånden opbygget en fælles historie, der er stadig et fremtidsperspektiv for kontaktpersonsforløbet, og det indbyrdes forhold kan tåle en vis belastning uden at bryde.⁵

Der er tale om en egentlig relation, når der for alvor er etableret en gensidighed i forholdet. Det vil sige, at den unge også er initiativtager til den indbyrdes kontakt. Den unge er blevet bevidst om, hvad hun kan bruge kontaktpersonen til, og kontaktpersonen er blevet en betydningsfuld voksen for den unge. Det vil fra nu af gøre en forskel for den unge, om kontaktpersonen er der for hende, eller om kontakten brydes. Indtil relationen er opbygget, er kontaktpersonen, som den unikke person han er, ikke så interessant for den unge men mere blot én mulig voksen ud af flere til at give den unge noget voksenstøtte. I relationsfasen har kontaktpersonen fået navn og er for alvor trådt ind i den unges liv med sin personlighed.

En gensidig relation kan dog fortsat godt være motiveret af egennytte: ”Hvad får jeg ud af relationen?”. Så længe der er tale om en nytterrelation, er der tale om et ’noget for noget’-forhold. Det vil sige en relation, hvor hoveddrivkraften er, at den unge kan bruge kontaktpersonen til at få opfyldt nogle behov. Det kan for eksempel være behov for en at tale med, behov for støtte til praktiske ting eller behov for støtte til at håndtere forholdet til sine forældre. Nytterrelationen er ofte også en

vigtig fase i den nødvendige relationstræning, som den unge skal igennem for på længere sigt at kunne danne følelsesmæssige relationer til andre. Gennem relationer, hvor det praktiske – den gensidige nytte – er omdrejningspunktet, lærer den unge, at relationer er ufarlige, og at hun faktisk kan få noget ud af dem.

Følelsesmæssig relation

Når der dannes en relation imellem kontaktpersonen og den unge, så knytter de et bånd, som bliver ved med at være der i lang tid. Udvikler forholdet sig til en følelsesmæssig relation, så flytter de ind i hinandens bevidsthed som en slags indre samvittighed. De bliver forbundet med hinanden. Den følelsesmæssige relation til en voksen kontaktperson kan være en vigtig faktor, når den unge efterhånden skal udvikle sin evne til egen, indre styring af sit liv.

Det er en stor udfordring at nå til indre styring. Det vil kun lykkes for kontaktpersonen at hjælpe den unge til den følte indre styring, hvis kontaktpersonen bruger tilstrækkelig tid og tager sig betydning i den unges liv. Og betydning får kontaktpersonen ved ikke alene at have fritidsaktiviteter sammen med den unge. Kontaktpersonen får betydning ved at skabe noget sammen med den unge (fælles tredje aktiviteter) eller ved at involvere sig og blande sig ind i den unges liv og konflikter med familie, skole, kriminalitet, venner m.m. At blande sig kræver både tid og timing. Men ved at involvere sig vil kontaktpersonens autoritet gradvist 'flytte ind i hovedet' hos

den unge som normer og eftertanker, der er ude af tid og rum og altså uafhængige af kontaktpersonens direkte tilstedeværelse og påvirkning af den unge. På den måde kan der ske en glidende overgang fra en nytterelation til en følelsesmæssig relation.

Det er ikke alle unge, der er i stand til at etablere følelsesmæssige relationer til andre mennesker – måske på grund af traumer fra de først leveår, fysiske skader eller andet. Men også disse unge vil have gavn af den relationstræning, der foregår i kontaktfasen og i fasen, hvor nytterelationen etableres. De unge kan lære at se de praktiske fordele og tillære sig de sociale koder, der gør, at de også uden evnen til empati og følelsesmæssig tilknytning kan indrestyre deres liv på en acceptabel måde.

At være i en følelsesmæssig relation til den unge er ikke i konflikt med kontaktpersonens professionalisme. Tværtimod fordrer professionalismen, at kontaktpersonen kan lære den unge rigtigt at kende og skabe sig en betydning i den unges liv. Og den betydning kan ikke skabes ensidigt. Hvis kontaktpersonen skal få en betydning for den unge, så skal kontaktpersonen kunne lide hende og kunne se hende som den unikke person, hun er. Den unge skal også "flytte ind" i kontaktpersonens hoved.

Kontaktpersonen skal imidlertid som i andre mellemmenneskelige relationer være opmærksom på, at han ikke er ansvarlig for at løse alle den unges problemer. Derfor er det vigtigt, at kontakt-

personen via eksempelvis supervision arbejder med at sikre, at den unges problemer ikke går hen og bliver en personlig belastning for ham selv – eller at hans egne problemer direkte eller indirekte bliver en belastning for den unge.

Professionalismen fordrer også, at kontaktpersonen er bevidst om, hvor hans personlige grænser går. Dels er der her – som i alle andre menneskelige relationer – områder, der klart tilhører privatlivet og som ikke angår andre. Dels har kontaktpersonen et stort ansvar for at kunne tackle sine egne personlige udfordringer og eventuelle problemer uden at belaste den unge med dem. Den unge har udfordringer nok i sit liv, og kontaktpersonen skal være opmærksom på ikke at gøre den unge medansvarlig for kontaktpersonens eget liv. En følelsesmæssig relation er ikke det samme som en intim relation eller en grænseløs åbenhed om private og dybt personlige forhold. Læs mere i kapitel 4.

” *Man skal være opmærksom på, hvor ens egne ømme punkter er. Vi har alle et svagt led et eller andet sted. Vi kan alle have nogle ting, som vi selv har svært ved at deale med. Det er noget med at erkende nogle ting om sig selv.*
Kontaktperson

” *Vi må gerne vise, at vi bliver berørt af de unge. De må gerne blive ramt af chokket: – Tænk at jeg kan røre et andet menneske!*
Kontaktperson

” *På den anden side så er det jo ikke mine egne børn. Jeg har også fået meget hård hud. Jeg tror, at det er noget med, at man lærer at passe på sig selv.* Kontaktperson

Afvikling og opfølgning

” *Når I kan sige et ordentligt goddag, så kan I også sige ordentligt farvel. De unge ved godt, at det ikke er for evigt, så I skal ikke være bange for, at de knytter sig for meget. Relationer slutter, det er en del af livet. Men I skal slutte relationen på en ordentlig måde. I skal gøre op med jer selv, om I vil fortsætte relationen mere som et venskab, eller om I vil skabe en ceremoni, som afslutter relationen – for eksempel at spise en middag og give en lille gave. Det, der er givet godt ud, kommer aldrig skidt tilbage.* Bente Nielsen, Familieterapeut og tidligere anbragt, leder af Baglandet Århus.

Forholdet mellem kontaktpersonen og den unge vil altid i sin kerne være et arbejdsmæssigt forhold af midlertidig karakter. Det er en relation, som starter på grund af de problemer, som den unge har, og det er en relation, som først og fremmest er skabt med et afgrænset formål, som er defineret i handleplanen. Det er klart, at forholdet mellem den unge og kontaktpersonen derefter udvikler sig af forskellige veje, som afspejler de to mennesker, der er parter i forholdet og deres unikke personligheder og den indbyrdes kontakt og relation, der efterhånden bliver skabt imellem dem. Så hvornår og hvordan relationen mellem kontaktpersonen og den unge slutter, er individuelt.

I de tilfælde, hvor der er dannet en følelsesmæssig relation, er det nok også mere korrekt at tale om, at relationen frem for at slutte snarere overgår til en slags passiv, permanent bevidsthed om, at den anden eksisterer som en del af det ”bagkatalog” af kontakter, bekendte og venner, som de fleste mennesker har.

Begrebet ”bagkatalog” stammer fra rockmusikens verden og henviser til de gamle musiknumre, som et band har lavet, som ligger passive hen, men hvorfra der ind imellem plukkes numre til koncertturneer, når det passer ind i programmet. De fleste voksne mennesker har også et bagkatalog af mennesker, som vi tidligere levede tæt sammen med, gik i skole med, stødte på til fester eller familiesammenkomster eller arbejdede sammen med. Det er oftest mennesker, der er lagret som et minde i bevidstheden (og som eventuelt er blandt vores ”venner” på facebook), som vi ikke har nogen aktuel forbindelse med, men som vi alligevel i helt særlige situationer vil kunne tage kontakt til. På samme måde som det for de fleste mennesker er yderst sjældent, at gamle kontakter fra ”bagkataloget” kontaktes direkte, vil det være sjældent, at der er en direkte kontakt, når kontakten mellem den unge og kontaktperson afvikles som aktivt forhold og overgår til den mere passive, permanente bevidsthedstilstand.

Det er et selvstændigt mål for kontaktpersonens arbejde med den unge, at han fra starten har fokus på at ruste den unge til at kunne etablere nye og flere relationer. Det er vigtigt, da afviklingen af den direkte kontakt mellem kontaktpersonen og den unge ikke skal opleves som et brud og

endnu et tab af voksenkontakt fra den unges side. I stedet er målet, at den unge oplever, at hun nu er klar til at gå videre, har fået nye kontakter og er i stand til selv at etablere relationer. På samme måde som forældre, store søskende og andre tætte forbilleder og rollemodeller for de fleste mennesker efterhånden får mindre betydning, når man lærer at stå på egne ben, er det også et vigtigt formål for kontaktpersonens arbejde i forhold til den unge, at den unge naturligt kommer videre i nye relationer og parkerer kontaktpersonen i ”bagkataloget”.

” Det kan være meget sorgfuldt.
Kontaktperson

” Det er ikke fagligt forsvarligt, hvis man afslutter en sag, før der er nogen at give det videre til. Det er vigtigt, at man giver dem videre.
Kontaktperson

” Når vi har sagt farvel, så tager jeg min telefon, når de ringer. Men det er kun i starten, for efterhånden fader det langsomt ud.
Kontaktperson



Vil du vide mere om
kontakt- og relationsarbejde:

- Drop afmagten – skab kontakten til usædvanlige unge* (1999)
Af Pedersen, Knud Erik.
- Pædagogik fra Farsø* (2008) Af Kildedal, Karin og Dorthe Kildedal Nielsen.

Det er så fucking træls! – Solhaven og de unge (2000) Af Lihme, Benny.

Den rullende redaktion – et pigeprojekt. Af Malmberg, Esther.

Nødvendige pædagogiske kompetencer i forhold til unges mønsterbrud. Af Hoppe, Axel i bogen *Den lærende pædagog. Pædagogiske kompetencer i praksis* (2004) Redigeret af Andersen, Fl. og Klaus G. Henriksen.

Mønsterbrud – teorier, forskning og eksempler (2004) Af Søgaard, Ulla.

De 4 årstider – Et særligt sted (2008) Malmberg, Esther og Helle Stærmose.

Empowerment i storbyens rum – et socialvidenskabeligt perspektiv (2003) Redigeret af Andersen, John m.fl.

Resiliens. Risiko og sund udvikling (2003) Af Borge, Anne Inger Helmen.

Mestring som mulighed i mødet med børn, unge og forældre (2000) Redigeret af Gjørnum, Bente, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild.



Noter

- 1 Mønsterbrud – teorier, forskning og eksempler. (2004). Søgaard, Ulla. Værløse. Billesø og Baltzer. Se mere: *De 4 årstider – Et særligt sted.* (2008). Malmberg, Esther og Helle Stærmose.
- 2 Pedersen, Knud Erik. (1999). *Drop afmagten – skab kontakten til usædvanlige unge.* [København K]. Socialministeriet.
- 3 Kierkegaard, Søren. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien.* C.A. Reitzels Forlag.
- 4 Andersen, John m.fl. (red.). (2003). *Empowerment i storbyens rum – et socialvidenskabeligt perspektiv.* København. Hans Reitzels Forlag.
- 5 Pedersen, Knud Erik. (1999). *Drop afmagten – skab kontakten til usædvanlige unge.* [København K]. Socialministeriet.

INDHOLD | KAPITEL 7

Metoder i kontakt- og relationsarbejde

Aktiv lytning og anerkendende dialog.....	98
Anerkendelse og værdsættelse	99
Aktiv lytning	101
Samtaleværktøjer	103
Narrative samtaler.....	105
Den kognitive tilgang	108
Forstå den unges signaler	113
Konflikthåndtering	117
Konflikters årsager.....	118
Konfliktoptrappende og konfliktafspændende sprog.....	120
Konflikttrappen	121
Andre opmærksomhedspunkter omkring konflikter	123
Socialt gruppearbejde	124
De 4 årstider – et eksempel.....	125
Aktiviteter.....	129
'Fælles tredje'-aktiviteter	131
Anerkendelse af den unge.....	131
En fælles interesse, udfordring eller idé.....	132
På deltageres præmisser.....	132
Musikprojektet, et eksempel.....	133
Botræning og ADL (Activities of Daily Living).....	135

KAPITEL 7

METODER I KONTAKT- OG RELATIONSARBEJDE

” Teknik og værktøj er gode tjenere, men onde herskere”¹

I dette kapitel gennemgår vi forskellige metoder, der kan indgå i arbejdet med at udvikle kontakten og senere relationen imellem den unge og kontaktpersonen.

Det er vigtigt at fastholde, at det primære ”værktøj” i det pædagogiske arbejde mellem ung og kontaktperson er kontaktpersonen selv. Den unge skal mødes af kontaktpersonen som menneske, og kommunikationen mellem dem er kommunikationen mellem to mennesker. Metoderne er i den forbindelse at sammenligne med en kontaktpersons faglige rygsæk, og hvor hun kan trække elementer ud og bruge dem i den personlige kontakt med den unge i det omfang, det er relevant. Metoderne skal passe til situationen og udfordringen. Ikke omvendt. Metoderne må aldrig blive som en kasse, som kontaktpersonen skubber foran sig, og som kommer imellem hende og den unge. Det vil ske, hvis det vigtigste i deres kontakt bliver at afprøve en bestemt metode. Uanset hvor god og brugbar metoden ellers er, kan pædagogisk arbejde aldrig reduceres til teknik.

Aktiv lytning og anerkendende dialog

Samtale imellem kontaktpersonen og den unge er en helt central del af kontaktpersonsarbejdet. Også i den første del af et kontaktpersonsforløb. Kontaktpersonen skal tilbyde den unge et frirum, hvor han kan få luft for sine bekymringer, frustrationer og glæder. Et frirum, hvor der er en voksen, der vil lægge øre til og er oprigtigt interesseret i den unge og hans tanker, følelser og historie. Kontaktpersonen skal selvfølgelig også stille sig til rådighed for samtale med den unge, hvis han efterspørger gode råd eller har brug for en venlig ’opsang’ engang imellem.

I de senere år har der været stort fokus på begreber omkring aktiv lytning og anerkendende dialog² – begreber der sætter fokus på anerkendelse af den enkeltes historie og forståelse som udgangspunkt for at støtte dennes udvikling.

At ’lytte aktivt’ vil sige, at den lyttende har 100 % fokus på den, der taler, og giver ham mulighed for at udtrykke sig og tale ud, hjælper ham med at få udtrykt, hvad han vil, og modstår eventuelle

fristelser til at overtage samtalen.

Et billede på aktiv lytning er at forestille sig, at den, der lytter, 'går over på den talendes side af broen'³ og bliver der. Hvis kontaktpersonen vil have den unge til at fortælle sin historie, skal hun lade den unge tale selv og undgå at komme til at relatere den unges historie til sin egen. Kontaktpersonen prøver måske i bedste mening at vise, at hun forstår den unge ved at bringe sin egen måske parallelle historie i spil men kommer i stedet til at overtage historien. Den unge kan sidde tilbage med en flad fornemmelse, fordi han ikke har fået lov til at fortælle sin historie færdig. Et effektivt middel, som kontaktpersonen kan bruge til at sikre sig, at hun bliver på 'den anden side af broen', hos den der taler, er at spejle den andens udsagn og eventuelt lave korte resumeer undervejs.

Aktiv lytning vil også sige, at kontaktpersonen tør være stille sammen med den unge. Især hvis hun er kontaktperson for en stille pige eller dreng, som måske er lidt længere tid om at blive tryk, og hvor ordene ikke lige kommer flydende, er det vigtigt, at kontaktpersonen tør være stille sammen med den unge. Det er vigtigt at kunne være meget nærværende, også selvom der er stille. Der kan godt ske en hel del, selvom man ikke siger noget.

Anerkendelse og værdsættelse

Begreberne 'anerkendelse' og 'værdsættelse' sammenblandes ofte. Men der er en forskel, selvom begreberne ofte bruges i sammenhæng og kan understøtte hinanden.

Et eksempel:

Chris på 15 år fortæller sin kontaktperson, Dina, om sit problematiske forhold til sin mor. Moderen er meget ustabil, depressiv og drikker i perioder meget. I de perioder skal drengen klare sig selv og må også se efter lillebroderen på 12 år.

Kontaktpersonen vil her starte med at anerkende Chris' fortælling og situation. Det vil sige, at kontaktpersonen spørger ind med åbne spørgsmål som "*hvad sker der, når din mor er fuld?*". Kontaktpersonen kan også spejle og gentage det, Chris fortæller, så tæt på hans egne ord som muligt: "*Din mor lugter og råber og smækker med døren*". Kontaktpersonen kan desuden udarbejde korte resumeer eller sammendrag af Chris' fortælling og til sidst anerkende, at hun godt kan forstå det, Chris siger, og at det giver mening, at han kan have det svært. Anerkendelsen kan også følges op med, at kontaktpersonen prøver at sætte ord på de følelser, som hun tror, at Chris må have, når moderen er fuld, og at hun afprøver sin forståelse med den unge: "*Jeg kan forestille mig, at du må føle dig vred og ked af det, når din mor er fuld. Er det rigtigt forstået?*". Alle delene i denne proces er anerkendelse, fordi lytteren, kontaktpersonen, hele tiden er på "Chris' side af broen" og spejler, foretager resumeer og anerkender hans perspektiv uden selv at give udtryk for sin egen mening eller sin egen historie.

Til slut når kontaktpersonen er sikker på, at Chris har fået fortalt sin historie og føler sig hørt og forstået, fordi han undervejs har hørt kontaktpersonen spejle og resumere, kommer værdsættelsen: "*Jeg kan godt forstå, at du bliver ked af det*

og vrede, når din mor er fuld, og jeg synes, det er flot, at du er i stand til at hjælpe din bror, selvom du selv har nok at se til”.

Anerkendelse handler altså om at høre den unges egen historie og vise, at man har hørt ham og kan sætte sig i hans sted. I værdsættelsen trækker kontaktpersonen historien tilbage til sig selv og siger, hvad hun tænker om og værdsætter ved den

unges handlinger: ”Jeg kan godt forstå...” og ”jeg synes, det er flot...”.

” Anerkendelsen styrker oplevelsen af at føle sig set, hørt og forstået og dermed evnen til at kunne mærke sig selv. Værdsættelsen styrker oplevelsen af at være en del af et socialt fællesskab, der rummer værdier og ambitioner, man kan tage del i eller tage afstand fra. Psykolog Bente Lyngø.⁴



Værktøjskasse 1 • Anerkendende dialog

I bogen ”Den levende familie”⁵ er der følgende model over de forskellige trin i en anerkendende dialog:

Figur 5. Anerkendende dialog.

SPEJLING:

En proces hvor lytteren giver en præcis genspejling af indholdet i fortællerens historie.

Vil du fortælle mig mere?

Fik jeg det hele med?

Var det det, du sagde?

RESUME:

Lytteren giver et resume af fortællerens historie.

Fik jeg det vigtigste med?

ANERKENDELSE:

En proces hvor lytteren giver udtryk for, at det sagte giver mening, og ser fortællerens historie gennem hans/hendes briller uden nødvendigvis at være enig.

Jeg kan godt forstå det, du siger, og det giver mening, at du kan have det sådan/tænke sådan, når du...

Oplever du, at jeg har forstået dig?

INDFØLING:

En proces hvor lytteren giver et bud på de følelser, der er forbundet med historien.

Jeg kan forestille mig, at det, du må føle i forbindelse med denne historie, er...

Et det de følelser, og er der flere?

Aktiv lytning



Værktøjskasse 2 • Aktiv lytning

At lytte aktivt vil sige:

- At give den talende mulighed for at udtrykke sig og tale ud
- At sikre fokus på den person, der taler, og hjælpe denne med at fordybe sig
- At undgå at styre den talende
- At afvise invitationer til at tage over

Når du stiller spørgsmål, skal du huske at:

- Stille korte spørgsmål
- Stille ét spørgsmål ad gangen
- Vente på svar – og lytte
- Ikke svare på egne spørgsmål
- Ikke at foretage et forhør
- Være opmærksom på dit kropssprog

Samtalen:

- Gå over på den andens side af broen og bliv der
- Spejl den andens udsagn – lav eventuelt korte resumeer undervejs
- Vær tydelig
- Stil åbne spørgsmål
- Vær nysgerrig
- Undgå ironi
- Giv komplimenter
- Giv valgmuligheder

Spørgsmålstyper:

- *Lukkede spørgsmål:* Spørgsmål hvor der kan svares 'ja' eller 'nej'.
For eksempel:
 - Har du sovet godt?
 - Kunne du lide maden?
 - Fik du nok at spise?

(Kan være gode spørgsmål til at bryde isen i starten af kontaktskabelsen)

- *Åbne spørgsmål: Uddybende spørgsmål hvor der ikke alene kan svares 'ja' eller 'nej'.*

For eksempel:

- Fortæl om, hvad du lavede i går?
- ... Hvad mere?
- Fortæl om, hvad din far sagde til dig den dag?
- ... Hvad mere?

(Åbne spørgsmål er gode til interviews, hvor man vil have den interviewede til at fortælle med sine egne ord)

- *Hv-spørgsmål*

- Hvilke(n), Hvad, Hvem, Hvorledes, Hvorhen, Hvor og Hvornår?

(Effektive spørgsmål der åbner op for konkrete svar, som er et godt udgangspunkt for refleksion)

- *Hvorfor-spørgsmål*

(Skal bruges med omtanke. Kræver at den interviewede kan og vil reflektere over årsager og baggrunde. Uden de konkrete svar på 'Hv spørgsmålene', der måske kan lede til et nyt syn på begivenheder, kan svar på 'hvorfor spørgsmål' godt blive luftige og abstrakte bekræftelser af kendte antagelser.)

- *Lineære spørgsmål: Opklarende spørgsmål.*

For eksempel:

- Hvordan ser jeres hus og lejlighed ud?
- Hvornår er din mor glad?
- Hvad foretog du dig sidste weekend?
- Hvad sker der, når du er i skole?
- Hvem taler du bedst med i skolen?

(Kan bruges til at finde ud af, hvad det hele handler om. Til at forstå, hvad der foregår)

- *Cirkulære spørgsmål og reflekterende spørgsmål: Spørgsmål der hjælper den anden til at forstå.*

For eksempel:

- Hvordan vil din mor selv beskrive sine problemer?
- Hvad fik dig til at ændre din beslutning?
- Hvornår sker det mest / mindst, at du bliver rigtig vred og får lyst til at slå?
- Hvem, tror du, vil støtte dig mest / mindst i at løse problemet?
- Hvis en fremmed kom på besøg hjemme hos jer, hvad tror du så, han først ville lægge mærke til?
- Hvis jeg spurgte din bedste ven, hvad ville han så sige om dine styrker og svagheder?

- *Forskelle og undtagelser:*
 - Hvis du sammenligner med andre dage, gjorde du så noget anderledes end du plejer?
 - Når du særligt godt kan lide Ali, hvad er det så, der gør ham til en god ven?
 - Hvilken forskel er der på, når din stedfar er hjemme, og når han ikke er hjemme?
 - Du siger, at din søster næsten altid er sur og skælder dig ud. Har du nogensinde oplevet hende anderledes?
- *Tidsperspektiver:*
 - I forhold til sidste uge er det så blevet værre eller bedre i denne uge?
 - Hvad ville du have sagt, hvis jeg havde spurgt dig for en måned siden?
 - Hvis det hjælper dig at tale med mig, hvordan tror du så, du vil svare, hvis jeg spørger dig igen om et halvt år?

(Kan bruges til at gå i helikopterperspektiv og se situationen fra forskellige perspektiver)

Samtaleværktøjer

Det kan være hensigtsmæssigt at bruge et konkret værktøj som for eksempel en 'livsline', når kontaktpersonen vil have den unge til at reflektere og fortælle. Nogle kontaktpersoner har også gode erfaringer med at bruge et Whiteboard til at tegne og skrive på undervejs i samtalen. Under alle

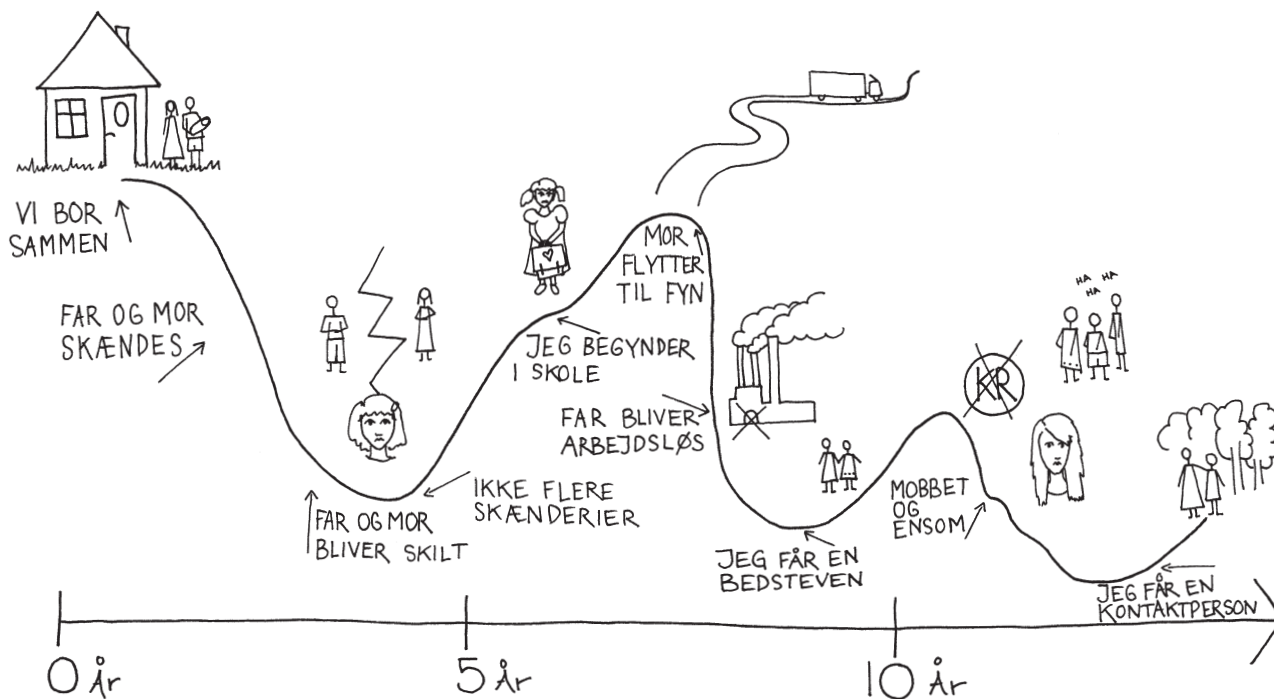
omstændigheder er det vigtigt, kontaktpersonen overvejer, hvilken sammenhæng redskaberne bruges i. Og at redskaberne svarer til den kontakt eller relation, som kontaktpersonen har til den unge, og ikke bliver 'forhørsredskaber', der bruges automatisk efter en standardprocedure!



Livslinjen er en visuel metode, som kan bruges til at støtte hukommelsen og reflektere over et forløb. Livslinjen omtales også som 'modigraf' eller 'energikurve'. Titlen kan sige noget om, hvad linjen benyttes til at reflektere over. Det kan være en linje over lang tid – for eksempel et helt liv indtil nu – eller det kan være en linje over den sidste periode – for eksempel de sidste seks måneder. Linjen skal afspejle, hvornår det går godt/går dårligt, eller hvornår energien er høj/lav. Det kan være omkring

en bestemt tidsperiode, (for eksempel et helt liv indtil nu, som i eksemplet nedenfor) eller omkring et specielt emne (for eksempel den unges forhold til sin far, hvordan det går i skolen eller den unges humør). Ideen er at bruge de steder, hvor kurven knækker opad eller nedad, til at reflektere over, hvad der skete netop der. Især de positive knæk kan være interessante, fordi de kan sige noget om de positive ting, som måske kan inspirere til gentagelse.

Figur 6. Livslinje.





Vil du vide mere om
aktiv lytning og anerkendende dialog:

Anerkendende pædagogik (2007) Af Lynge, Bente

Den levende familie (2009) Redigeret af Seidenfaden, Kirsten m.fl.

Narrative samtaler

Et narrativ er en fortælling. Narrative samtaler⁶ handler om at skabe en rigere fortælling end den historie, man plejer at fortælle om sig selv og de sammenhænge, som man indgår i. I den narrative samtale mellem kontaktpersonen og den unge vil fokus være på den unges historie om sine handlinger og om sin identitet.

I universet for narrative samtaler er kontaktpersonen ikke den bedrevide voksne, der ved, hvad der er bedst for den unge. Han er imidlertid den ekspert, der kan forholde sig nysgerrigt og spørgende til den unges liv for at kunne medvirke til, at den unges fortælling bliver rigere eller får mere fokus på de positive sider. Positive fortællinger om den unges liv og omverden kan medvirke til at skabe et mere positivt og ressourcematet selvbillede hos den unge.

Det er den narrative samtals opgave at bidrage til at gøre andre og oversete erfaringer, initiativer og historier end problemhistorien mere tilgængelige. De andre historier skal gøres ”tykke-re” og mere fyldige, så den unge herigennem kan blive forbundet med dem. Der sker en genfortælling af identitet, når den unge kan fortælle en

anden historie om sig selv end problemhistorien.

Kontaktpersonens opgave er at bevidne den unges fortælling. Den unges identitet skabes i et samspil med andre, og det hører med til grundforståelsen i teorien omkring narrative samtaler, at identiteten udvikles og fastholdes ved, at den unge har et publikum til sin personlige historie. Et publikum der kan bevidne historien.

Et vigtigt element i narrative samtaler er eksternalisering. Eksternalisering betyder ”at flytte noget udenfor”. Eksternalisering er en bestemt måde at tænke og tale om problemer på, hvor man flytter problemet væk fra den unge. Grundtanken er, at den unge *har* et problem, der trænger sig ind på hende, ikke at det er den unge selv, der *er* problemet. Problemet er problemet! Problemet har imidlertid en effekt på den unge.

I praksis vil man derfor tale med den unge om, at ”aggressionen har fat i hende”, frem for at ”hun er aggressiv”. Det kan gøre det lettere at tale om svære emner, fordi det ikke handler om den unge som person men om noget udenfor hende.

Pointen med eksternalisering er, at problemet igennem denne særlige måde at tale på bliver gjort til noget, der adskilles fra den unge. På den måde bliver der mere plads til den unge selv uden for eksempel skyldfølelser og følelser af utilstrækkelighed.

” *Jeg har første møde med en pige, som jeg skal være kontaktperson for. Vi skal have pizza, så vi kører hen til et pizzeria. Det går fint, og vi får vores pizzaer og sætter os ud i bilen, og jeg*

begynder at køre. Hun åbner låget på sin pizza og opdager, at den er blevet lavet forkert. Hun beder mig om at stoppe og går tilbage og smider pizzaen ind ad døren og råber: "Tag den, perkersvin!" Hun kommer tilbage og sætter sig ind i bilen. Jeg kunne sige: "Det må du ikke"! Men i stedet snakker vi om hidsigheden som et monster. Hvad er det, der gør, at monstret kommer? Hvad kan monstret godt lide? Hvad gør monstret stort? Jeg laver et billede på hendes følelser ude af hende selv, så er

*det lettere at tale om. Pigen er i virkeligheden dødf-
rustreret over mange ting i sit liv – for eksempel alle de stoffer, hun skal tage og skaffe penge til. Vi har efterfølgende mange snakke om, hvad der gør hende hidsig. Og vi prøver at finde ud af, hvad det er, der gør monstret mindre. Hvornår var der færre gange, hvor monstret kom? Hvad skete der i de perioder? Der er åbnet op for, at vi kan have de snakke efter den episode. Kontaktperson*



Værktøjskasse 4 • Narrative samtaler

Figur 7. Eksternaliserende sprogbrug.

Internalisering	Eksternalisering
Opfatter den unge som problemet.	Opfatter problemet som problemet.
Søger det, der er "forkert" eller "mangelfuldt" ved den unge.	Lokaliserer problemer i en sammenhæng, som er uden for den unge.
Usynliggør de sociale praksisser, som fremmer, vedligeholder og giver næring til problemet.	Synliggør de sociale praksisser, som fremmer, vedligeholder og giver næring til problemet.
Afdøder "tynde" konklusioner om identiteter og relationer.	Afføder "tykke" eller rige beskrivelser af identiteter og relationer.
Andres (for eksempel eksperters) strategier er kilden til forandring og kan fikse problemet.	Kilden til forandring er i fællesskabet i kraft af synliggørelse af færdigheder og viden.

Eksempler

Udsagn	Internalisering	Eksternalisering
"Jeg er stresset"	"Hvor længe har du været stresset?"	"Hvor længe har stressen været på spil?"
"Jeg er uvenner med Mohammad"	"Hvad er I uenige om?"	"Hvad er det, der er kommet imellem jer?"
"Bo mobber altid og skaber splid – en rigtig egoist"	"Hvad er det, han gør, når han mobber og skaber splid?"	"Når egoisten er på spil, hvad er det så, der sker for Bo?"

Spørgeguide:

1. Hvad hedder problemet?
 - Hvilket navn vil du give problemet, som føles rigtigt for dig?
 - Hvad vil du kalde det, du slås med og som måske løber af med dig?
2. Hvad betyder det for dig?
 - Hvad er virkningen af dette problem?
 - Hvad får det dig nogen gange til at gøre og sige?
 - Hvad betyder det for dit forhold til andre?
3. Hvad synes du om det?
 - Hvad synes du om, at problemet har den indflydelse på dit liv og dit forhold til andre, som det har?
4. Hvordan ville det være, hvis problemet ikke var der?



Vil du vide mere om narrative samtaler:

Narrative samtaler (2005) Af Morgan, Alice.

Narrativ praksis (2006) Af White, Michael.

Den kognitive tilgang

Kognition handler om den måde, vi tænker, forstår og tolker ting omkring os. Kognitiv behandling⁷ bygger på, at vores følelser og adfærd – det vi gør – i høj grad bestemmes af, hvordan vi tænker. Det kan også være inspirerende i kontaktpersonens arbejde med den unge.

En gammel visdom siger: *”Mennesker plages ikke af tingene, som de er – men af den måde, de opfatter dem på”*. Og selvom det ikke er kontaktpersonens opgave at begive sig ud i terapi og eller psykodynamisk behandling, så er den kognitive tilgang også interessant i forhold til den pædagogiske vinkel, som kendetegner kontaktpersonernes arbejde. Elementerne i kognitiv behandling kan inspirere, når kontaktpersonen har samtaler med den unge og målrettet arbejder på at udvikle kontakten og træne den unge i at kunne håndtere sine udfordringer mere tilfredsstillende end hidtil.

Målet med den kognitive tilgang i kontaktpersonsarbejdet er:

- At få de unge til at reflektere over deres tanker, følelser og handlinger
- At udvikle den unges evne til at tænke mere realistisk og fleksibelt
- At øge den unges handlemuligheder
- At reducere den unges problemer, ubehag og symptomer

Metoden går ud på at registrere og analysere en

problematiske situation eller begivenhed og dernæst arbejde på at finde alternative tanker, som kan være med til at omstrukturere ens tænkning og dermed fremme en ændring i adfærden.

Kognitiv teori bygger på, at vi har tanker på tre niveauer:

- Kerneantagelserne, som er nogle ubevidste og dybt indgroede faste overbevisninger, som vi ser og opfatter verden igennem. Det kan for eksempel være: *”Jeg er upraktisk”*, eller *”smukke mennesker er altid glade”*.
- Leveregler, som er de gennem livet tillærte normer og måder, som man følger for at kunne overleve i verden. Det kan for eksempel være: *”Hvis jeg er venlig overfor andre, kan de lide mig”* eller *”hvis jeg forsvinder ind i mig selv, så er der ingen, der får øje på mig, og så kan de heller ikke gøre mig ondt”*. Også levereglerne er oftest ubevidste.
- De automatiske tanker, som opstår uvilkårligt og hurtigt – ”ud af det blå” – når en situation eller begivenhed opstår. De automatiske tanker kommer, når begivenheden i et splitsekund bliver filtreret igennem de to andre sæt tanker – kerneantagelserne og levereglerne. Det kan for eksempel være, at jeg taber et glas på gulvet, der går i stykker. Igennem kerneantagelsen *”jeg er upraktisk”* og levereglen *”hvis jeg forsvinder ind i mig selv, så er der ingen, der får øje på mig”* bliver den automatiske tanke, *”nu gjorde jeg det igen, bare ingen så det, måske kan jeg nå væk, så de ikke opdager, at det (igen) var mig, der gjorde det”*.

De automatiske tanker fører til følelser, der igen leder til bestemte handlinger eller en bestemt adfærd. I tilfældet med det tabte glas leder de automatiske tanker til følelserne skam, flovhed, sorg og selvhad, der igen leder til handlingen flugt. De automatiske tanker bliver nemt til ”Negative Automatiske Tanker”, der kan være dybt problematiske, fordi de fører til ubehagelige følelser og en uhensigtsmæssig adfærd. De negative automatiske tanker er desuden fejlagtige og fastholder den enkelte i stereotype og fastlåste billeder af sig selv og omverdenen.

Hvis de automatiske tanker fra eksemplet med det tabte glas i stedet havde været: ”Ærgerligt, men pyt, det kan ske for selv den bedste”, så ville den afledte følelse være lidt irritation og adfærden eller handlingen at rydde op og eventuelt fortælle det videre, så der kan blive købt et nyt glas.

Netop det er kernen i den kognitive tilgang: at øge bevidstheden om de ofte ubevidste kerneantagelser og leveregler, og om hvordan de negative automatiske tanker påvirker adfærden samt at skabe alternative og opbyggende tanker, der igen kan ændre adfærden positivt.

Den kognitive tilgangs metode er at træne den enkelte i adskillelsen af tanker, følelser og adfærd/handling.

Hvis man dertil lægger begivenheden, der udløser adfærden, og de kropslige reaktioner, der bliver afledt af følelserne, så bliver det til, at ethvert problem kan opdeles i fem komponenter:

1. Begivenhed/situation
2. Tanke
3. Følelse
4. Adfærd/handling
5. Kropslig reaktion

Hver af disse komponenter har indflydelse på hinanden. Ændringer i én af komponenterne kan altså skabe ændringer i de andre komponenter.

Et eksempel på, hvordan kontaktpersonen kan arbejde med at ændre den unges negative adfærd, er følgende situation med Charlie på 16 år. Charlie er vred, fordi en fremmed dreng står og kigger på ham.

Begivenhed/situation: En fremmed dreng ser på mig

Tanke: Han ser ned på mig

Følelse: Nedværdiget, ydmyget, mindreværd, vrede

Adfærd/handling: Jeg slår drengen, det har han fortjent, fordi han er så højrovet og ser ned på mig

Krop: Adrenalin, energi kick

Vreden (følelsen) er i denne situation ikke kernen af problemet. Det umiddelbare problem er aggressionen (adfærden/handlingen). Men skal Charlie støttes i at kunne få en anden adfærd, vil der umiddelbart kunne sættes ind to steder:

- Analysere på handlingen. Vrede virker nogle gange som et slags antidepressivt middel. Nogle unge bliver derfor ”afhængige” af kon-

flikter og vold. På den måde kan vreden og den aggressive handling forstås som en slags misbrug. Her kan man gå ind og se på handlingen sammen med den unge – for eksempel med et 'fordele/ulempe-analyse skema' hvor fordele og ulemper ved at begå volden henholdsvis at

- beherske sig gøres op, så det bliver muligt at forholde sig til handlingen rationelt og bevidst.
- Analysere på tankerne. Hvad gjorde, at du synes, han så ned på dig? Mindede han dig om noget, du har oplevet før? Kunne hans attitude afspejle andet, end at han så ned på dig?



Værktøjskasse 5 • Kognitive metoder

Her følger nogle eksempler på, hvordan forskellige personer reagerer på en begivenhed. Eksemplerne illustrerer, hvordan de automatiske tanker kan styre vores følelser og fysiske reaktioner.⁸

Figur 8. Automatiske tanker.

	Begivenhed	Tanker	Følelse/krop
Person 1	Er på indkøb i Netto. Længere nede i butikken får han øje på bekendt, der ikke hilser.	"Hun lader som om, hun ikke har set mig. Hun bryder sig ikke om mig".	Falder sammen. Ked af det, træt. Opgiver indkøbsturen.
Person 2	Samme situation.	"Hun har ikke set mig. Hun har travlt, er optaget af noget andet eller måske genert".	Bevarer energien. Forsøger at være imødekommende ved for eksempel selv at hilse.
Person 3	Kører på motorvejen. Der er kø forude og trafikken går i stå.	"Det er typisk. Det er det samme hver fredag. Hvorfor kan de ikke lave nogle flere veje?".	Vrede og irritation. Pulsen stiger, sveder, kører hidsigt og aggressivt.
Person 4	Samme situation	"Dejligt, så kan jeg slappe af. Tænde for musikken og være frisk til jeg kommer hjem".	Opmærksomhed på omgivelserne. Kroppen er rolig og tilbagelænet.

Analyse-skemaet kan være en støtte i arbejdet med at få styr på følelser og tanker. Først spørges der ind til situationen. Hvad var det faktisk, der skete? Så fokuseres der på de automatiske tanker. Dernæst sættes der ord på følelserne. Afslutningsvist beskrives adfærden.

Figur 9. Kognitivt analyseskema.

Situation	Tanker	Følelser	Adfærd
Faktuelle spørgsmål om situationen: <ul style="list-style-type: none"> • Hvad skete der? • Hvem var du sammen med? • Hvor og hvornår? • Hvad lavede du? 	Fokus på de automatiske tanker: <ul style="list-style-type: none"> • Hvad gik der gennem hovedet? • Hvad sagde du til dig selv? • Hvad tænkte du om den anden? • Var der nogle minder eller billeder, der kom frem inden følelsen? 	Følelser kan ofte beskrives med et ord: <ul style="list-style-type: none"> • Sur • Glad • Vred • Irriteret • Frustreret • Afmægtig • Etc. 	Hvad gjorde du?

En yderligere hjælp i arbejdet med de automatiske tanker er et fordele/ulempe-skema. Fordele/ulempe-skemaet tager udgangspunkt i handlingen og er en hjælp til at kunne forandre den automatiske tænkning, der ligger forud for handlingen. Her spørges der systematisk ind til fordele og ulemper ved at gøre en bestemt ting eller at undlade at gøre det. I nedenstående eksempler er det henholdsvis vold og hashrygning.

Figur 10. Fordele / Ulempe skema.

	Vold	Kontrol
Fordele	Får respekt i min gruppe. Viser andre, at det har konsekvenser at provokere mig. God følelse i kroppen. Lader mig ikke blive ydmyget. Jeg kan forsvare mig.	Kommer ikke på straffeattest. Jeg får respekt fra andre voksne og unge. Jeg kan blive i skolen. Jeg kan beholde min kæreste.
Ulemper	Jeg bliver smidt ud af skolen. Kæresten skrider. Jeg bliver arresteret af Politiet. Jeg bliver måske anbragt.	Min egen gruppe vil se ned på mig. Jeg får ikke respekt fra "miljøet". Jeg bliver ved med at være vred.

	Hash	Ophøre med hash
Fordele	Afslappet. Påvirket – rusen. Sammen med mine venner. Fri for tanker om fortid (alkoholiseret far, voldtægt, svigt...)	Komme ind på skolen. Arbejde med børn – være kreativ. Bruge mine evner. Mere vågen – lære mere. Komme videre – være aktiv. Bliver ikke inaktiv og syg af misbrug (som far).
Ulemper	Jeg kommer ikke videre. Kan ikke komme ind på skolen. Det forhindrer uddannelse. Så er jeg dum. Tjener ikke penge. Får ikke interessant job.	Skal sige farvel til alle mine venner (undtagen en) der ryger hash. Bliver alene. Sider mere alene hele dagen. Tankerne og minderne kommer.



Vil du vide mere om
den kognitive tilgang:

Kognitiv terapi (2005) Af Rosenberg, Nicole K. m.fl.

Forstå den unges signaler

Især i starten af et forløb vil den unge ofte have brug for at prøve kontaktpersonen af: *”Kan jeg stole på ham?”* Kontaktpersonen vil ofte opleve, at den unge prøver at gøre ham ked af det eller provokerer ham bevidst.

I kontaktskabelsesfasen har kontaktpersonen det fulde ansvar for at opretholde og udvikle kontakten. Han bør selvfølgelig undervejs afprøve kontaktens holdbarhed og udvikling ved for eksempel at lade unge selv tage ansvar for at komme til tiden. Men i sidste ende er det kontaktpersonen, der skal holde fast, også når der er problemer.

Unge, der har oplevet mange svigt, kan have et ubevidst behov for hele tiden at teste den voksne: *”Kan jeg stole på, at han vil mig det godt og er der for mig, også når jeg brænder ham af, når jeg har det skidt, når jeg går ind i mig selv, eller når jeg bliver vred?”* Testningen vil antage forskellige former afhængig af den enkelte unge. For eksempel vil udadreagerende unge typisk vise vrede, tale et hårdt og afvisende sprog og eventuelt være fysisk aggressive. Mere indadreagerende unge vil derimod typisk lukke sig inde i sig selv, blive væk og forsvinde i rusmidlernes kendte favntag.

Det betyder, at selvom den unge umiddelbart afviser kontaktpersonen og på forskellig vis bliver ved med at markere, at han ikke tror på, at kontaktpersonen er der for ham, så er kontaktpersonen der alligevel. Igen og igen. Kontaktpersonen praktiserer en ”uimodståelig involvering”, som består i, at hun bare bliver ved med at involvere sig. At hun bliver ved med at vise, at hun vil den

unge. Mange kontaktpersoner har oplevet, at både de og den unge længe har set frem til en bestemt begivenhed, en aktivitet, en weekendtur eller lignende. Og netop som dagen oprinder, møder den unge ikke op. Han gør det måske for at teste kontaktpersonen, eller fordi han er virkeligt nervøs. Men uanset hvad så står kontaktpersonen der bare igen og viser, at hun er der for den unge.

Den svenske psykolog Per Revstedt fremhæver, at alle mennesker har en positiv kerne af motivation for at leve så meningsfyldt og selvrealiserende som muligt. Men nogle mennesker opfører sig tilsyneladende destruktivt, virker umotiverede og ser ud til at have som mål at nedbryde sig selv og andre. De reagerer måske aggressivt, er misbrugende, handler asocialt osv. De er i denne forståelse ’latent motiverede’. Det vil sige, at motivationen er til stede, men er hvilende, så den ikke kan ses eller bemærkes i ydre handlinger.¹⁰

Det er kontaktpersonens opgave at finde motivationen, vække den til live og gøre den synlig og tydelig (manifest), så de konstruktive kræfter bliver stærkere end de destruktive.

Når den unge reagerer negativt og for eksempel bliver vred og aggressiv i situationer, hvor det virker uforståeligt for kontaktpersonen, vil der typisk være tale om et forsvar, som både skal beskytte den unge imod at mærke en psykisk smerte, og som samtidig er et råb om hjælp til kontaktpersonen.

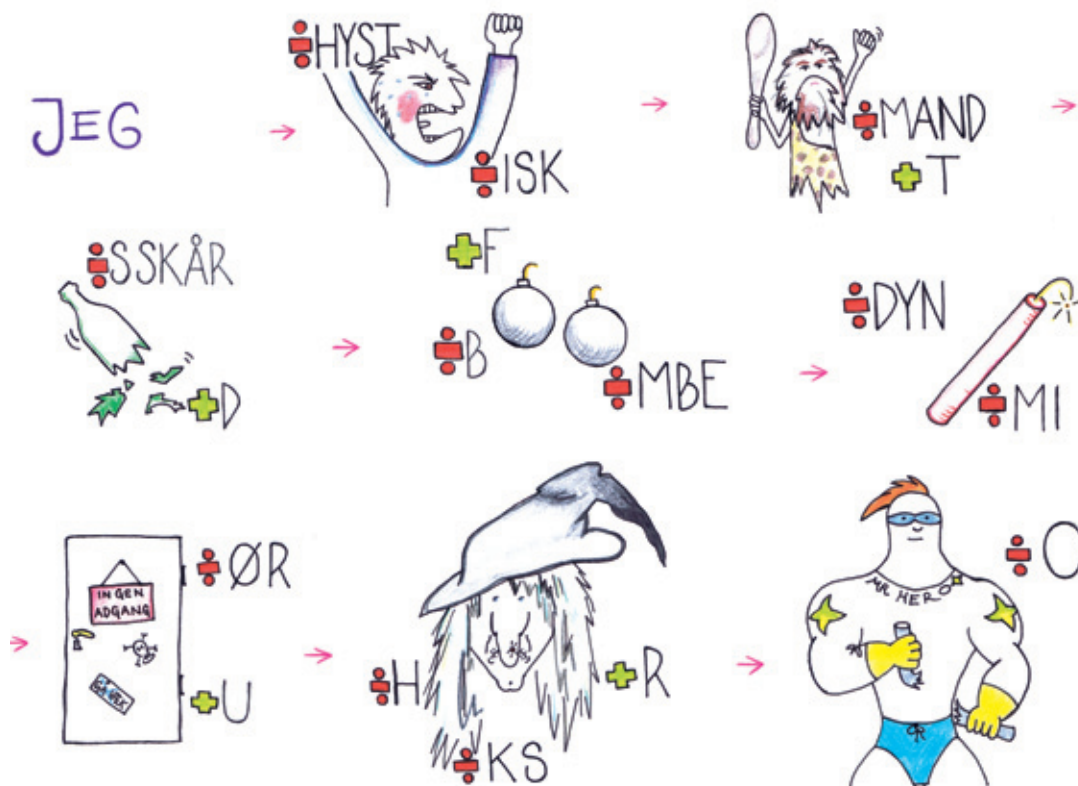
Unge, der har været udsagt for omsorgssvigt blandt andet fordi forældrene ikke imødekom deres umiddelbare behov for kontakt og tryghed,

føler sig ofte forkerte, er frustrerede og reagerer typisk med enten udadvendt, aggressiv eller indadvendt, opgivende og selvdestruktiv adfærd. Disse unge har typisk kun lært få følelser at kende. De har ingen erfaring med gensidig afstemning af følelser, som ellers er en af de vigtige ting, som unge lærer af deres forældre. Derfor kan disse unge have et stort behov for at lære at genkende og kunne udtrykke forskellige følelser.

Kontaktrebus

”Kontaktrebus” er en betegnelse, der udtrykker den dobbelte funktion: at den unge beskytter sig og samtidig udtrykker et maskeret forsøg på kontakt. Det giver kontaktpersonen den udfordring at forstå og afkode rebussen og afprøve sin forståelse sammen med den unge samt at hjælpe den unge til selv at kunne fortolke sine følelser og reaktioner og efterhånden sætte passende ord og reaktioner på følelserne.

Figur 11. Kontaktrebus.



= Jeg er vildt glad for, at du er her.

Billederne på denne rebus signalerer stort set det modsatte af indholdet, når man løser rebussen. Hekse, hysteri, vildmænd og bomber signalerer ikke just glæde, som ellers er rebussens skjulte budskab.



Værktøjskasse 6 • Grundfølelser

Det er almindeligt at skelne mellem grundfølelser – rene følelser – og sammensatte – blandede – følelser.

De rene følelser er relativt enkle og direkte forbundet med instinkter og impulser. I gestaltterapien definerer man fire grundfølelser: Glæde, sorg, vrede og seksualitet.¹¹ Andre bud på grundfølelser er:¹²

Glæde

Begeistret, ellevild af glæde, fornøjet, frydefuld, glad, glædesstrålende, godt tilpas, henrykt, håbeful, i godt lune, lykkelig, lyksalig, munter, opløftet, opmuntret, optimistisk, tilfreds.

Vrede

Aggressiv, arrig, bitter, fjendtlig, forbitret, fortørnet, gal, galsindet, gnaven, hadefuld, hadsk, harm, harmdirrende, hidsig, irriteret, knotten, kolerisk, misfornøjet, mopset, muggen, olm, ond i sulet, ondsindet, rasende, stiktosset, sur, voldelig, vred.

Sorg

Bedrøvet, beklemt, bekymret, deprimeret, elendig, forpint, forstemt, fortvivlet, grædefærdig, helt ned, håbløs, ked af det, knust, mismodig, mistrøstig, modløs, nedbøjet, nedtrykt, pessimistisk, sorgfuld, sort i sindet, sønderknust, sørgmodig, traurig, trist, trøstesløs, ulykkelig.

Forudsætningen for at kunne afkode de unges kontaktrebus er, at kontaktpersonen forstår den palet af følelser, der kan gemme sig bag de umiddelbare udtryk.

Frygt

Angst, bange, bekymret, beklemt, bævende, chokeret, frygtsom, nervøs, opskræmt, panisk, ræd, skrækslagen, skræmt, urolig, usikker, utryg, ængstelig.

Overraskelse

Befippet, bestyrtet, forbavset, forbløffet, forundret, himmelfalden, konfus, lamslået, målløs, overrasket, overrumplet, paf, perpleks.

Skam

Flov, forlegen, genert, pinligt berørt, skamfuld.

Skyld

Brødebetyngt, skyldig, syndefuld, syndig, dårlig samvittighed.

Afsky

Afsky, antipati, aversion, lede, misfornøjelse, mishag, modbydelighed, modvilje, væmmelse, frastødt.

Seksualitet

Gejl, liderlig, ophidset, tændt.

Kombinationer af to eller flere af grundfølelserne er eksempelvis:

Jalousi (vrede, sorg og frygt).

Skuffelse (vrede og sorg).

De unges kontaktrebuser kan have mange forskellige former og udtryk, der hver for sig kan afspejle en eller flere af grundfølelserne. Der kan være tale om stærke, måske aggressive udfald mod kontaktpersonen, hvor den unge bliver meget vred og vender sin vrede mod kontaktpersonen uden nogen egentlig anledning eller som en kraftig overreaktion på, hvad der umiddelbart ser ud som et mindre problem.

Der kan også være tale om, at den unge lægger afstand og trækker sig tilbage fra kontaktpersonen. Det kan forekomme uforståeligt for kontaktpersonen, hvis der lige har været en tæt og positiv kontakt. Men det kan afspejle frygt for, hvad der videre sker – frygt for at miste den gode kontakt – og er måske i virkeligheden en test af kontaktpersonens troværdighed.

En tredje form kan være, at den unge tilsyneladende samarbejder med kontaktpersonen og møder op til aftaler, men der sker ingen forandring og kontakten fortsætter i længere tid på overfladen. Det kan selvfølgelig afspejle, at kemi og matchningen mellem kontaktpersonen og den unge ikke er i orden. Men det kan også være en kontaktrebuser, som kontaktpersonen skal løse ved at hjælpe den unge med at sætte ord på, hvad det er, der blokerer for, at den unge tør bevæge sig længere i en kontakt med kontaktpersonen.

Andre typer af kontaktrebuser kan være, når den unge taler overdrevent meget (verbalisering), foretager selvdestruktive handlinger og truer med at skade sig selv, er helt hjælpeløs, er tavs, taler usandt eller udtrykker håbløshed. Men det kan også være en kontaktrebuser, hvis den unge udtryk-

ker overdreven smiger eller ligefrem udviser tegn på forelskelse i kontaktpersonen. Og så kan en fuldstændig afbrydelse af kontakten fra den unges side også være en testning af kontaktpersonens vilje til at opsøge den unge og af kontaktpersonens evne til at kunne hjælpe den unge.

Det er en stor udfordring for kontaktpersonen at forsøge at tolke den unges kontaktrebuser og finde frem til de følelser, der fylder hos den unge og som forhindrer ham i at finde den positive motivation til at erobre sit eget liv. Kontaktpersonen skal være opmærksom på ikke at overfortolke den unges signaler. Der er en etisk udfordring i at respektere den unges integritet og ret til selv at bestemme, hvem han lukker ind i sit private liv. På den anden side bliver den unge svigtet, hvis kontaktpersonen undlader at arbejde stædigt og kreativt på at forstå den unge og blot lader sig afvise efter få forsøg.

Den afgørende metode for kontaktpersonen er at prøve at teste sine hypoteser om, hvad der er på spil for den unge. Det kan for eksempel gøres ved at prøve at sætte ord på de følelser, som den unge måske ikke selv kan udtrykke. Kontaktpersonen kan prøve at spejle den unges følelser i ord, når hun kan mærke, at den unges reaktioner er ude af proportion med det, der sker i situationen. Det forudsætter dog en vis grad af tillid mellem kontaktpersonen og den unge, samt at kontakten har nået et vist niveau. Og det er vigtigt, at kontaktpersonen undervejs i et forløb kan støtte sig til sparring med kolleger eller ledelse, fordi han kan have blinde pletter i forhold til det, han tror at se

hos den unge.

En måde, hvorpå kontaktpersonen kan træne den unge i at sætte ord på sine følelser – ”tykne, de unges sprog” – er at bruge redskaber som for eksempel at se på fotografier, at arbejde med en livslinje omkring livets op- og nedture (se afsnittet om Samtaleværktøjer tidligere i dette kapitel), at arbejde med netværkskort og at arbejde med genogrammer (Læs mere i kapitel 11). En anden metode, som kontaktpersonen kan benytte til at få den unge til at tale om følelser, er at tegne et omrids af den unge og spørge, hvor den unge kan mærke, der sker noget i en bestemt situation.



Vil du vide mere om motivationsarbejde:

Motivationsarbejde (2004) Af Revstedt, Per.

Konflikthåndtering

Konflikter er uoverensstemmelser, der indebærer spændinger i og imellem mennesker. Konflikter er et grundvilkår, når flere mennesker er sammen. Det kan ikke undgås, det er et livsvilkår. Men konflikter er ikke kun et problem. Det er ofte omkring konflikterne, at der finder en udvikling sted. Konflikter kan for eksempel være kontaktskabende. Når der har været en konflikt, åbnes der mulighed for, at konfliktens parter efterfølgende sætter sig ned og taler om, hvordan en lignende situation kan forhindres en anden gang, om hvordan de hver især har ageret i situationen, og hvordan de har opfattet hinandens ageren.

Det gælder også i kontaktpersonernes omgang

med de unge. Konflikter kan være et redskab, som kan uddybe kontakten imellem den unge og kontaktpersonen. Derfor er det vigtigt, at kontaktpersonen er opmærksom på konflikterne, når de opstår, og møder dem åbent. Det betyder, at kontaktpersonen ikke skal ignorere en eventuel uoverensstemmelse eller konflikt med den unge, hun skal heller ikke undgå konflikten for enhver pris eller hovedløst kaste sig ind i konflikten for at forsøge at vinde den. Ingen af disse tre handlemåder, der stammer helt tilbage fra menneskets krybdyrstadiet – fryse, flygte og angribe – er anvendelige i pædagogisk arbejde.

Kontaktpersonen skal derimod forsøge at møde konflikten åbent. At møde konflikten åbent vil sige, at kontaktpersonen først og fremmest ikke er bange for at være i konflikten. Hun står ved sit synspunkt og står fast plantet på jorden uden at angribe eller trække sig tilbage. Kontaktpersonen er samtidig opmærksom på, hvad hun siger, og hvilke ord hun bruger. Og hun forsøger at forstå den unges logik – at forstå, hvad det er, der giver mening set fra den unges synspunkt.

Udgangspunktet er, at alle mennesker – også den udsatte unge, der tilsyneladende opfører sig helt urimeligt i kontaktpersonens øjne – har en god grund til at gøre, som de gør. Det betyder ikke, at det er i orden at handle for eksempel aggressivt eller dybt asocialt. Men hvis konflikten skal give læring, må kontaktpersonen prøve at knække koden til den unges opførsel. Ellers bliver det svært at trappe konflikten ned og bearbejde den efterfølgende, så alle lærer noget.

Tre faktorer er vigtige at kende til for at kunne håndtere konflikter:

- Konflikter kan have forskellige årsager. Årsagerne er ikke altid udtalte i situationen men er vigtige at forstå, for at kunne håndtere konflikterne ordentligt.
- Sprog kan både have en konfliktnedtrappende og en konfliktoptrappende virkning. Det er vigtigt, at kontaktpersonen er opmærksom på sprog, der er med til at optrappe konflikten, og sprog der kan være med til at holde konflikten i ave og nedtrappe den igen.
- Der er forskellige stadier i en konflikts udvikling. For at forstå, hvordan konflikter kan optrappes og nedtrappes, er det vigtigt at kende de forskellige stadier i en konflikts udvikling.

Konflikters årsager

Konflikter kan have mange forskellige årsager og udspring. Center for Konfliktløsning har opstillet disse konflikttyper:¹³

- *Instrumentelle konflikter*
Om konkrete mål, midler, metoder, strukturer, procedurer.
Her er der tale om 'rene' konflikter, som endnu ikke er forurenede af negative følelser, personificeringer og bebrejdelser. To mennesker har en uoverensstemmelse. Det kan være uenighed imellem to unge om, hvad de skal lave, når de keder sig eller uenighed mellem kontaktpersonen og den unge om, hvor og hvornår de

skal mødes næste gang. De er uenige om, hvad de skal gøre, og de må finde en løsning for at komme videre.

Denne type konflikter har vi ofte, og kun et fåtal af dem fører til fjendskab eller traumer.

- *Håndtering: problemløsning*
- *Ønsket resultat: blive enige, komme videre*
- *Interessekonflikter*
Om fordeling af ressourcer som er sparsomme eller opfattes som sparsomme, penge, arbejde, plads, ting, tid.
Her konkurreres der om ressourcer, som er sparsomme eller tilsyneladende sparsomme. Det er ofte penge, tid (for eksempel fritid) og plads (hvem får lov at fylde mest, fysisk og psykisk). I et hjem kan det være fordeling af rum, om TV'et skal være tændt osv. Mellem unge kan stridsemnerne være, hvem der skylder hinanden en tjeneste eller penge. Mellem kontaktpersonen og den unge kan det være en strid om, hvor ofte og hvor længe ad gangen, de skal mødes, og om hvor forpligtende aftalerne mellem dem skal opfattes.
 - *Håndtering: forhandling*
 - *Ønsket resultat: en aftale*
- *Værdikonflikter*
Om personlige eller kulturelle værdier man vil slås for som menneskerettigheder, religion, politisk overbevisning.
Her drejer det sig om personlige eller kulturelle værdier, som man slås for. Hvad er rigtigt

og forkert, hvad er tarveligt, hvad kan man, og hvad kan man ikke? Ofte er der tale om etiske og moralske modsætninger. Det kan være traditioner, religion, politisk overbevisning og menneskerettigheder. Mellem unge kan det for eksempel være en strid om, hvordan man taler til hinanden, eller om man opfatter hinandens etnicitet med respekt ("perker", "kartoffel" "luder" osv.), og mellem ung og kontaktperson kan det for eksempel også være sproget, respekt for hinandens religion eller respekt for, at en mandlig kontaktperson ikke må være alene med en ung pige på grund af religionen.

- *Håndtering: åben kommunikation*
- *Ønsket resultat: gensidig forståelse*

- *Personlige konflikter*

Om identitet, selvværd, loyalitet, tillidsbrud, afvisning.

Dette er en dimension ved konflikter, der kan forpeste hverdagen og skabe enorm forvirring. For her spiller dybe og ofte skjulte følelser den store rolle, og parterne bliver usikre og sårbare: Regner de andre mig for noget? Er der overhovedet nogen, som ser mig? Kan jeg stole på de andre? Bliver jeg holdt udenfor? Foragter de mig? Det kan for eksempel være konflikter mellem unge om, hvem der er inde og ude af en gruppe eller mellem kontaktpersonen og den unge, når den unge skal teste kontaktpersonens troværdighed og vedholdenhed.

- *Håndtering: åben kommunikation*
- *Ønsket resultat: gensidig forståelse*

- *Den strukturelle dimension*

Om lovgivning, skrevne og uskrevne regler, ledelse og arbejdsform, arbejdsdeling, budget, organisering.

Dette er de ydre rammer – de betingelser, som vi kan agere indenfor. Disse rammer kan ikke altid ændres, i hvert fald ikke umiddelbart, og ikke kun gennem konfliktarbejde mellem de parter, der er i strid. Et eksempel kan være, når alle de unge, der er tilknyttet en kontaktperson, synes de får for lidt tid med kontaktpersonen på grund af den ramme, der er udstukket i handleplanen fra socialforvaltningen. Eller når kontaktpersonen bliver frustreret over, at han skal betale skat af sin i arbejdssammenhæng uundværlige mobiltelefon og derfor efterlader den på arbejdspladsen uden for normal arbejdstid, med det resultat at de unge ikke kan få fat i ham, når der er brug for det.

- *Håndtering: organisatorisk og politisk arbejde*
- *Ønsket resultat: at påvirke beslutningstagerne*

Sammenblanding af dimensionerne

I det virkelige liv er de forskellige typer af konflikter ofte viklet ind i hinanden. Når kontaktpersonen og den unge er uenige om, om de skal mødes på en cafe til kaffe og kage eller i skoven til en løbetur, kan det se ud som en instrumentel konflikt, men måske er det samtidig en interessekonflikt og en kamp om magt eller anerkendelse. Når arvinger slås om et bestemt stykke arvegods

– mors sølvske for eksempel – kan det se ud som en interessekonflikt, men måske slås de om noget,

der ikke er dem bevidst: Hvem elskede moderen mest?



Konfliktoptrappende og konfliktafspændende sprog

Der findes både konfliktoptrappende og konfliktnedtrappende sprog. Konfliktoptrappende sprog er for eksempel at anklage den anden med en kategorisk påstand: *"Du vil også altid bestemme"*. Konfliktafspændende sprog vil være at holde sig på egen banehalvdel og sige: *"Jeg synes, det er svært at komme til orde"*. Man gør sig ikke klog på, hvad den anden vil og ikke vil, men siger, hvordan man selv har det.

Det er konfliktoptrappende at afbryde og stresse modparten, som kun bliver mere og mere frustreret og mindre og mindre har lyst til at høre de kloge argumenter. Det er også konfliktoptrappende at være ligeglad med den andens argumenter. Den eneste chance for, at modparten lytter til én i en diskussion, er, at man lader ham tale ud og er oprigtigt interesseret i at høre sagen fra hans side. Også selv om man er meget uenig med ham.

Ledende og bebrejdende spørgsmål som: *"Er det ikke rigtigt, at du hele tiden har prøvet at finde på en undskyldning for ikke at gå i skole?"* bringer straks den unge i en forsvarsposition og gør ikke kontaktpersonen klogere på, hvad der er på spil for ham. I stedet giver åbne spørgsmål som: *"Hvordan har du det med skolen lige nu?"* kontaktpersonen en åbning til måske at gøre den unge til medspiller frem for modspiller.

Når kontaktpersonen skal forsøge at nedtrappe en konflikt, er det vigtigt, at hun forholder sig til den konkrete situation eller ting, som konflikten udspiller sig omkring. Det vil blandt andet sige at undgå at generalisere som *"det er også typisk dig"* eller *"du gør altid det samme"*. En konkret begivenhed som for eksempel en svigtet aftale kan begge parter forholde sig til, men at den unge i øvrigt "altid" er en person, der "svigter" sine aftaler, er sværere at gøre noget ved. Så bliver det personen og ikke det konkrete problem, som striden drejer sig om.

Center for Konfliktløsning peger på sprog, der kan optrappe en konflikt, og sprog der kan afspænde en truende konflikt.

Figur 12. Optrappende og afspændende sprog.

OPTRAPPENDE SPROG	AFSPÆNDE SPROG
<ul style="list-style-type: none">• du-sprog• afbryder• ligeglad• ledende spørgsmål• bebrejder• fokuserer på fortiden• går efter personen	<ul style="list-style-type: none">• jeg-sprog• lytter til ende• interesseret• åbne spørgsmål• udtrykker sit ønske konkret• fokuserer på nutid/fremtid• går efter problemet

Konflikttrappen

Konflikttrappen er den mest kendte model til forståelse af konflikter. Konflikttrappen i denne form er udarbejdet af Center for Konfliktløsning.

Figur 13. Konflikttrappen.



- Uoverensstemmelse, *"vi vil ikke det samme"*.
Her har vi den rene konflikt, hvor parterne er uenige om, hvordan de skal forholde sig eller handle. Når de bliver enige, er problemet løst, og der er ingen konflikt. Men det kan ske, at der kommer støj på linjen – en af parterne kommer måske til at træde ved siden af den saglige konfliktløsning, og situationen udvikler sig.
- Vigtig grænse mellem *'uoverensstemmelse'* og *'personificering'*: Denne grænse er afgørende. Når den er passeret, kan den dårlige stemning og forvirringen hurtigt optrædes. Der sker ofte det, at den ene part begynder at bebrejde, true eller fornærme, og den anden følger efter. Det er især omkring denne grænse, at træningen i at nedtrappe konflikter nytter. Det er lige her, man kan overveje, hvordan man vil reagere på aggressionen og prøve at gøre det på en måde, som afspænder, uden at man giver køb på sine mål. Det er lige netop ved denne grænse, at den fatale (og normale) sammenblanding af sag og person sker. Man begynder at gå efter manden i stedet for efter bolden.
- Personificering, *"det er hendes skyld"*.
Nu er det ikke længere sagen, der er problemet, men den anden. Det er den andens skyld, og de negative følelser overfor den anden som irritation, frygt og forvirring begynder at ødelægge den indbyrdes kontakt. Vi bebrejder, angriber, forsvarer os, føler os forvirrede, angrebne og utilpasse. Vi mistænkeliggør hinandens hensigter og begynder at stemple den andens karakter.
- Problemet vokser, *"det er ikke første gang, hun skejrer ud"*.

Det er nu, vi går i arkiverne og finder gamle sager og fortilfælde frem. Vi kommer i tanke om, at det ikke er første gang. Vi husker pludselig andre episoder og andre brist og fejl hos den anden. Gammel uret og gamle uafsluttede konflikter dukker frem.

- Vigtig grænse mellem *'problemet vokser'* og *'samtale opgives'*: Det at opgive at tale sammen har konsekvenser, der er svære at overskue. Når samtalen er opgivet og kontakten er afbrudt, kan alt ske, for det er netop kontakten mellem parterne, der kan rette op på det dårlige forhold. At opretholde kontakten – mellem to mennesker eller mellem større grupper i konflikt – er en af de vigtigste konfliktløsende handlinger, man kan foretage. Uanset hvor besværligt og ubehageligt det kan være.
- Samtale opgives, *"det er umuligt at tale med hende"*.
De negative følelser indsnævrer tankebanerne. Vi kommunikerer upræcist, og begge parter forvrænger, hvad den anden siger. Man kan heller ikke holde ud at høre, hvad den anden siger. Efterhånden bliver det for ubehageligt at være sammen med den anden, og sproget slår tydeligvis ikke til. Vi har jo sagt det 117 gange – det nytter ikke! Vi begynder at undgå at tale med hinanden – i stedet taler vi mere og mere om hinanden til andre. Vi kommunikerer med handling, undlader at hilse, gaber når den anden siger noget til et møde, undgår øjenkontakt, vender ryggen til, og det, der er værre. Vi søger forbundsfæller, danner partier. At tale om hinanden i stedet for med hinanden er et sikkert tegn på tilspidsning, men er det altid optrappende? Ikke nødvendigvis, det kommer an på hensigten, måden og resultatet. En samtale med en anden om konflikten kan være klagende og åbende eller lukkende, stemplende og fordømmende.

At være den, der taler med et menneske om en krise, er en af de allervigtigste roller i konfliktarbejde og måske også den hyppigste.

- Fjendebilleder, *”der er noget galt med hende”*. Den oprindelige sag er nu gledet i baggrunden eller helt glemt. Tankerne om den anden part i konflikten er nu så unuancerede, at man ikke længere kan se noget positivt ved ham, hende eller dem. I meget alvorlige konflikter som for eksempel borgerkrige sker der ofte en dehumanisering på dette trin. Modparten bliver fremstillet som primitive, vilde, onde, brutale, følelseskolde, fremmede, tyvagtige, og det kan bane vejen for grusomheder, der i alle andre forhold ligger langt på den anden side af, hvad parterne kan stå inde for. På dette trin er målet magt. Man vil have ret hele vejen igennem. Ikke noget med aftaler eller kompromiser med den anden part – det eneste, der har interesse, er en uforbeholden undskyldning, en indrømmelse, total overgivelse. Vi er blevet fundamentalister. Nu er vejen banet for:
 - Åben fjendtlighed. Vi kan ikke længere se modstanderne som mennesker af samme slags som os, mennesker, som dybest set ønsker fred og rimelighed og som lider ved konflikten. Derfor kan vi skride til åbne, fjendtlige handlinger, fysisk og psykisk. Ved større konflikter mellem grupper er det nu ekstremister, der varetager kontakten. Deres opfattelse af fjenden har kun lidt med virkeligheden at gøre. Deres mål helliger midlerne. Moderate personer bliver udgrænsede i begge lejre, fordi de stadig ser ”fjenden” som mennesker, fordi de ønsker forhandling og prøver at se sagen fra begge sider. De bliver ofte set som forrædere, naive, upålidelige.

- Polarisering. Nu kan parterne ikke længere være på samme sted. Det er skilsmissernes, firingernes, opsigelsernes, flugtens og ghettodannelsernes tid. Man flygter eller jages væk. Det bedste, der så kan ske, er, at parterne ikke længere har kontakt, det værste at de fortsætter kampen på afstand. Et eksempel er dårligt håndterede skilsmisser, hvor forældrene bruger venner og børn som våben mod hinanden.¹⁴

Andre opmærksomhedspunkter omkring konflikter

Som mennesker har vi forskellige styrker. Det gælder selvfølgelig også kontaktpersoner. Derfor vil tilgangen til konflikter også være forskellig trods ovenstående omkring konflikttyper, sprog og konfliktrappe.

Kontaktpersonens tilgang til en konflikt med en ung vil selvfølgelig også ændre sig, når kontakten udvikles, og en egentlig gensidig relation begynder at opstå. Men pointen er her, at konflikter i sig selv kan være med til at udvikle kontakten, hvis kontaktpersonen er opmærksom på, hvordan han takler konflikterne. Følgende anbefalinger kan være hensigtsmæssige for kontaktpersonen at huske på i forbindelse med konflikter med den unge:

Vær i situationen. Hvis kontaktpersonen er i en konflikt, så skal hun være 100 % tilstede. Hun skal ikke samtidig være ved at tale i mobiltelefon, pakke sin rygsæk eller fylde opvaskemaskinen.

Afled. Der kan være situationer, hvor konflikter er rigtig uhensigtsmæssige, for eksempel nogle gange i det offentlige rum. Kontaktpersonen kan eventuelt vælge at udskyde konflikten ved at lede samtalen hen på noget

helt andet og tage konfliktpunkterne op, når tid og sted er velvalgt.

Vær opmærksom på din egen dagsorden som kontaktperson: Nogle konflikter mellem kontaktpersonen og den unge handler om kontaktpersonens egen frustration. En frustration der kan skyldes en oplevet magtesløshed i arbejdet med den unge eller andre problemer i kontaktpersonens liv. Flere kontaktpersoner fortæller om konflikter, hvor de har hidset sig op og skældt ud og så bagefter tænkt, at det måske ikke fik dem tættere på løsningen. Vredesudbrud brugt med omtanke kan i enkelte situationer være et pædagogisk redskab til for eksempel at lave en klar markering af, hvad kontaktpersonen finder i orden

og ikke i orden. Men kontaktpersonen skal tænke over, om det er på grund af egne frustrationer, at han hidser sig op, eller om det er med et pædagogisk sigte.

Få den unge væk fra de andre: En konflikt taget midt i bordtennisrummet foran en masse andre unge kan hurtigt udvikle sig til en offentlig ydmygelse af den unge og til en regulær magtkamp imellem kontaktpersonen og den unge. At få etableret en rolig situation i et andet lokale kan være en forudsætning for en fornuftig konflikt-håndtering.

Lad være med at true med konsekvenser, som du ikke kan eller vil gennemføre!



Vil du vide mere om konflikthåndtering:

Konflikt og Kontakt – om at forstå og håndtere konflikter
(2009) Af Hammerich, Else og Kirsten Frydensberg.
Center for konfliktløsning: www.konfliktloesning.dk.

Socialt gruppearbejde

Arbejde med de unge i grupper er en velkendt arbejdsmetode i pædagogisk og andet socialt arbejde. Denne metode kan man for eksempel se praktiseret i fritids- og ungdomsklubber og i op-søgende gadeplansarbejde omkring eksempelvis sportsaktiviteter og musik. Socialt gruppearbejde er en særligt iscenesat proces, hvor en gruppe af unge bringes sammen omkring aktiviteter i et fællesskab, hvor de ikke føler sig anderledes.¹⁵ Det kan for eksempel være med det mål at styrke de

unges netværk og give dem en større indsigt og forståelse for deres egen livssituation.

Socialt gruppearbejde bliver også anvendt af kontaktpersoner, selvom kontaktpersonsordningen som udgangspunkt er en individuel foranstaltning.

” Vi har startet en pigegruppe med seks piger i gruppen mellem 14 og 16 år. Målet er at give pigerne rum og tid til at mødes. Forhåbentlig vil det også kunne medføre, at de på lidt længere sigt bliver veninder. Det er stille piger uden det store netværk og som er præget af lavt selvværd og få sociale kompetencer. Gruppen skal kunne bruges som et rum, hvor de unge kan dele erfaringer og give hinanden ideer. En fællesnævner for gruppen er, at alle pigerne i gruppen har forældre, som ikke kan passe på dem, og de er alle vokset op i hjem,

*hvor man ikke kan tage veninder med hjem.
Mange af pigerne har behov for nogen at snakke
med. Kontaktperson*

De 4 årstider – et eksempel

De 4 årstider¹⁶ er et tilbud til anbragte børn og unge både under og efter, at de har været anbragt uden for hjemmet. De 4 Årstider etablerer gruppeforløb for de unge. En del gruppeforløb er base-rede på aktive udfoldelser og oplevelser i naturen såsom klatring, kanosejlads, kajakroning, gå efter kort og kompas, svømme med delfiner, snorkling, bjergbestigning, sove i bivuak og shelter og lave mad over bål. Oplevelserne skal være præget af succes og vækst for den enkelte deltager. I aktiviteterne er der mulighed for at lære at samarbejde og løse opgaver i fællesskab og at kunne forholde sig til sine egne og andres styrker og svagheder. Der er megen glæde, grin og læremuligheder i de fælles oplevelser, som er bærende for hele forløbet.

Et gruppeforløb varer halvandet til to år. Den første periode er præget af fælles oplevelser i form af aktiviteter, som skaber læring og personlig udvikling. Når der er skabt tillid i gruppen, kommer de unge selv med bud på, hvad, de synes, er vigtigt for dem at dele med hinanden i gruppen. At få lov til at tale om sine forældre – om både gode og dårlige oplevelser – fylder ofte meget, ligesom mange har brug for at sætte ord på det svære ved at være en del af to familier.

I tidligere forløb har der blandt andet været ønske om at tale om:

- Mor, far og søskende – hvorfor gik forholdet til dem skævt?
- Tidlige traumatiske oplevelser.
- Årsag til anbringelsen – at forstå med både hjerne og følelser.
- Det svære ved at være en del af to familier
- At føle sig mindre værd end andre.
- At blive bedre til at begå sig socialt og fagligt i skolen.
- Angsten for livet – ofte oplevet meningsløshed.
- Hvem er min plejefamilie?

I forløbet indgår også:

- Stamtræ, Genogram, netværk og relationer.
- Livslinje, ”hvad er der sket, hvornår i mit liv?”
- Forsvar og skyld: At passe på sig selv og andre.
- Venskab: Hvad er en god ven, og hvorfor er venner vigtige?
- Er der noget, jeg gerne vil have hjælp til at ændre eller gøre anderledes?

Temaer og indhold vælges ud fra de unges ønsker og behov. Den unges familie og netværk inddrages også i forløbet. Eksempelvis indgår der aktivitetsdage i forløbet, hvor både familie samt de professionelle, der er i kontakt med den unge, bliver inviteret.

Udover gruppeforløb har De 4 Årstider et værested med café og spising en gang om ugen. Huset og værestedet er de unges forum, hvor de har mulighed for at være sammen med andre unge, lave mad og spise sammen. Ind imellem arrangeres der forskellige aktiviteter, hvor alle er velkomne.

Lederen af De 4 Årstider Terese Mersebak fortæller:

” De unge kan bruge hinanden, når de voksne ikke slår til. Da jeg kørte rundt og lavede familiearbejde for en del år siden, havde jeg på et tidspunkt kontakt med fem-seks teenagere. Jeg talte meget med dem hver især. Men jeg blev i tvivl om, hvad det nyttede. De unge havde rigtig mange spørgsmål, som jeg ikke kunne svare på. Jeg tænkte, at hvis man satte de unge sammen, kunne de måske dele nogle af de spørgsmål med hinanden. Det førte til, at jeg sammen med nogle kollegaer startede en gruppe for de her unge, så de kan dele deres fælles bekymringer. Det viste sig hurtigt, at aktiviteter er en rigtig god måde for de unge at komme i kontakt med nogle af deres følelser på. Og den kontakt med deres følelser kan så skabe grobund for nogle udviklingsprocesser hos den enkelte unge.

Grupper er også en vigtig del af livet. Det betyder, at hvis de unge skal kunne begå sig, skal de kunne fungere i grupper. Derfor er det vigtigt at give de unge et rum, hvor de kan øve sig i at indgå i grupper med hjælp fra nogle voksne, der støtter dem.

I starten skal gruppen tømres sammen. Derfor samler vi gruppen til en seance med børnene alene. Her snakker vi om nogle regler for gruppen, som børnene selv er med til at formulere. Vi snakker også om, hvad de kunne tænke sig at lave af forskellige aktiviteter. Det betyder, at gruppen har et fælles mål at arbejde hen mod.

Vi lægger meget vægt på, at børnene mødes

om nutiden, der hvor de er lige nu. Når gruppen er tømret sammen, og når børnene har fået tillid til hinanden, begynder vi at arbejde med fortiden. Vi voksne forsøger at styre tempoet i gruppen. Vi havde for eksempel en gruppe, som åbnede sig op for hurtigt. Det betyder, at de meget hurtigt fortæller om tingene, men det bliver svært at dvæle ved tingene eller fordybe sig i nogen af børnenes historier.

Vi arbejder også med eventyr-metoden. Det går ud på, at man sammen med børnene forsøger at konstruere et eventyr om lige netop deres historie. Børnene kan altså fortælle deres historie, men eventyret åbner op for, at man kan opdigte eller indsætte hjælpere i historien. For eksempel kan man indsætte en prinsesse i børnenes historie. Prinsessen kan gøre det nemmere at håndtere nogle af de svære elementer i deres historie.

Grupperne er meget sårbare overfor udskiftninger. Derfor overvejer vi meget inden opstart af en gruppe, hvordan vi sammensætter den. Vi tænker meget i relationer, vi tænker I, hvem der passer sammen med hvem. Så vi ved, at børnene kan finde sammen indenfor gruppen.

Det er meget forskelligt, hvor ofte de forskellige grupper mødes. Det afhænger meget af gruppens sammensætning i forhold til for eksempel alder, og hvor gruppens medlemmer bor. I opstarten af forløbet er der typisk en weekend for gruppen hver fjerde eller femte weekend. Nogle af grupperne for de ældre mødes på hverdagsaftener noget oftere. Terese Mersebak, Leder af De 4 Årstider i Københavns Kommune



Når en gruppe skal starte op, er der flere ting som medarbejderne først bør overveje. Det kan for eksempel være nedenstående spørgsmål i figur 14:

Figur 14. Socialt gruppearbejde.

HVEM?	<p>Sammensæt en gruppe blandt de unge, I kender. Hvem skal deltage?</p> <p>Overvej ligheder og forskelle mellem dem og om disse kan bruges som en ressource i gruppen.</p> <p>Kan der ske en gensidig identifikation i forhold til arten af problemer og behov?</p> <p>Og er der omvendt tilstrækkelig mangfoldighed i gruppen til, at I kan stimulere, at de unge udveksler ideer til forandring og alternative handlemåder?</p>
HVORHEN?	<p>Hvad er målet for arbejdet i Jeres gruppe? For eksempel.:</p> <ul style="list-style-type: none">• at bryde isolation• at fremme social indlæring og modning• at overkomme sorg og tab• at løse problemer i de unges omgivelser <p>Hvad er <i>Jeres</i> mål? Kan gruppedeltagerne have andre mål? – Hvilke?</p> <p>Hvornår er målet nået?</p>
HVORFOR?	<p>Begrund hvorfor socialt gruppearbejde er en relevant metode i forhold til netop disse unge.</p> <p>Kan de udvalgte unge profitere af gruppearbejdsprocesser som for eksempel:</p> <ul style="list-style-type: none">• støtte• kontrol• almengørelse• kollektiv styrke



HVORDAN OG HVOR?	Tidsmæssigt forløb. Hvor mange gange skal gruppen mødes og i hvor lang tid pr gang? Hvor kan det foregå, og hvordan skal de praktiske rammer være? Skal der være aktiviteter – og i så fald hvilke? Begrund i forhold til formål.
HVOR MANGE?	En åben eller en lukket gruppe? Hvor mange deltagere?
HVORDAN VIL DET BLIVE?	Hvilken modstand/bekymringer kan I forestille Jer at møde? Hvad vil I gøre ved dem? Hvilken stemning/indhold vil I prøve at skabe?

Kontaktpersonerne bliver procesbestyrere af gruppeforløbet og sikrer, at der arbejdes hen mod målet, og at alle kommer til orde.

Men det er de unges gruppe. De skal have indflydelse, for at gruppeforløbet bliver en succes. Konsulent Susanne Pihl Hansen peger på baggrund af erfaringer fra gruppeforløb med døgnanbragte unge på følgende faktorer:

- *"De unge skal føle ejerskab – det skal være de unges gruppe. Det betyder, at de unge selv skal være med til at bestemme rammer og indhold: Hvilke spilleregler skal der være i gruppen? Hvilke temaer kunne være spændende at komme rundt om?"*
- *Gruppen skal være et trygt og åbent rum, hvor det er muligt at tale om dét, der er betydningsfuldt, uden at frygte for repressalier eller negativ omtale udenfor gruppen. De unge kan selv være med til at gøre gruppen til et trygt rum ved for eksempel at fastsætte spilleregler, der indebærer tavshedspligt om dét, der bliver talt om i gruppen.*
- *(Døgn)medarbejdernes rolle i gruppen skal være rammesættende. Det vil sige, at medarbejderne skal sørge for at planlægge det overordnede forløb i praksis... (Jævnfør ovenstående skema med spørgsmål til overvejelse, red.) ...Desuden skal medarbejderne sikre, at alle i gruppen får mulighed for at byde ind med dét, de gerne vil, på en måde som passer på både den enkelte og gruppen som helhed. Medarbejderne kan have forskellige roller i gruppen: Én kan være ordstyrer..., én kan anden kan være referent, mens en tredje kan have til opgave at være opmærksom på de enkelte unge... Det vigtigste er dog, at der ikke kommer en lærer-elev situation i gruppen, hvor det er medarbejderne, der styrer og bestemmer indhold, mens de unge blot er mere eller mindre passivt tilstede.*
- *Der må som udgangspunkt gerne være kræset og hygget om gruppen, for eksempel ved at der under gruppeseancen bliver serveret slik og sodavand..."¹⁷*



Vil du vide mere om
socialt gruppearbejde:

De 4 årstider – Et særligt sted. Malmborg, Esther og Helle Stærmose.

Gruppearbejde inden for social- og sundhedsområdet (2008)
Heap, Ken.

Aktiviteter

En af de mest virkningsfulde metoder til at opbygge og udvikle kontakten mellem kontaktpersonen og den unge er at udføre aktiviteter sammen. Aktiviteter skal i denne sammenhæng forstås således, at kontaktpersonen og den unge handler sammen – de *gør* noget sammen. Og det, de *gør* sammen, er noget andet end 'bare' at mødes og tale sammen.

Esther Malmborg peger på flere formål med at udføre aktiviteter sammen: At skabe kontakt til den unge, at få succesoplevelser, der kan give selvtillid og en følelse af "at kunne noget", samt at skabe et rum for refleksion og læring omkring sig selv og samspillet med andre mennesker.¹⁸

Aktiviteter kan være lige så forskellige som de kontaktpersoner og unge, der udfører dem. Det kan være aktiviteter:

- Der kan underholde og give de unge oplevelser som for eksempel bowling, biografture, koncerter og ture i forlystelsesparker.
- Hvor der bruges kræfter og afsøges personlige grænser som for eksempel fysisk træning,

boksning, klatring, havkajaksejls, vandreture og overnatning i det fri – aktiviteter hvor alle medvirkende bagefter kan sole sig i glæden ved at have gennemført og overvundet sig selv.

- Hvor kontaktpersonen bevidst arbejder med at skabe 'forstyrrelser' for den unge, ved at give den unge indblik i nye verdener og mulighed for at få nye vinkler på livet som for eksempel ture til særlige steder i naturen eller i det nærmeste udland, ture i teateret eller på museum.
- Hvor der produceres noget som for eksempel bolsjekogning, madlavning, reparation af knallerter og motocrossmaskiner.

Med aktiviteterne skabes der et andet fokus end målet med foranstaltningen. Det interessante er, at netop ved at fjerne det direkte fokus fra den unge, opstår der tit situationer, hvor det bliver lettere og mere naturligt for den unge at fortælle om sig selv og sine tanker. Der kan være en tendens til, at en forventning fra kontaktpersonen til den unge om, at nu skal vi have os en god og dyb snak, af den unge opleves som meget massiv og anmassende. Det kan der være flere grunde til:

- Det kan være, at den unge endnu ikke har den grundlæggende tillid til kontaktpersonen, som ellers er forudsætningen for fortrolighed.
- Det kan være, at det ikke er den unge selv, der vælger tid og sted for samtalen.
- Det kan være svært at få en samtale i gang om emner i den unges liv, der måske tilsyneladende ser nemt tilgængelige ud (som for eksempel forholdet til vennerne, far og mor eller skolen),

men som kan vise sig at være meget følsomme for den unge og være forbundet med stærke, ubearbejdede følelser af sorg, vrede og angst.

I stedet for at mase direkte på og forsøge at iscenesætte et næsten terapeutisk rum for samtalerne mellem kontaktpersonen og den unge, er en meget udbredt pædagogisk tilgang derfor at inddrage den unge i aktiviteter og skabe et trygt, sjovt og mentalt uforpligtende rum imellem kontaktpersonen og den unge. Netop ved at iscenesætte dette uforpligtende rum er kontaktpersoners og andre pædagogiske medarbejders erfaring, at der ofte på den unges eget initiativ opstår anledninger til at tale sammen om mere personlige emner, der betyder noget for den unge. Kontaktpersoner fremhæver, at netop den manglende øjenkontakt og fokus på noget andet end samtalen, gør at samtalen flyder utvunget af sted.

Kontaktpersonens iscenesættelse af aktiviteter sammen med den unge er dog ikke alene et avanceret forsøg på at skabe kontakt eller en metode til at få hul på de lidt sværere samtaler. Betydningen af aktiviteter rækker videre.

” Jeg gør det også for at bringe eventyret ind og vise, at man ikke behøver at være knokkelskæv for at have det sjovt. I starten kører vi rundt, og jeg lader dem vise mig byen ud fra deres syn. Senere tager jeg dem med ud at spise på steder, hvor de unge ellers ikke normalt kommer. Jeg forsøger at udfordre og give en forstyrrelse. Og vise dem noget mere, end det sted de kommer fra. Jeg

tager dem også tit på medicinhistorisk museum. Det er fantastisk. Det er sindssygehospitalet, der er syfilis, der er fostre og øjne. Det er nemt at sælge til dem. Jeg tror, de skal proppes med dannelse. Alle de der naturting – de ved ingenting om det – og det gør jeg faktisk heller ikke. Men så finder vi ud af det sammen. Kontaktperson

Den tyske professor i pædagogik, Thomas Ziehe, bruger begrebet 'charmerende autoritet'¹⁹ og peger på, at når børnene og de unge er så optagede af det, han kalder den personlige livsverden – altså deres egne erfaringer og interesser – bliver det ekstra vigtigt at præsentere dem for noget andet, der rækker ud over dem selv:

”Det er vigtigt at stille børnene over for noget, der er fremmed. Hvis man bare fordobler deres egen livsverden, giver man dem ikke en gave. Jeg ser pædagoger som turistguider, der forsøger at få børnene og de unge til at gå nye steder hen. Pædagogen skal ikke devaluere børnenes og de unges livsverden, men han skal overbevise dem om, at de også kan hoppe over til noget andet. Han skal have en venlig stil, der opfordrer børnene til at forlade de vante vaner. [...] Det er ikke så vigtigt, hvad det fremmedartede er. Det vigtige er, at det er fremmedartet. Det kan være et stykke musik, et digt eller et eventyr, der ligger uden for elevens egen livsverden.”²⁰



Vil du vide mere om at arbejde med aktiviteter:

Den rullende redaktion – et pigeprojekt. Af Malmborg, Esther. Øer af intensitet i et hav af rutine (2004) Af Ziehe, Thomas. Filmen: Pas på nerverne (2005) Af Hansen, René Bo.

'Fælles tredje'-aktiviteter

Det fælles tredje opstår, når kontaktpersonen og den unge mødes omkring en fælles aktivitet eller projekt, der bliver til et mål i sig selv. Fælles tredje er, når kontaktpersonens pædagogiske mål i arbejdet med den unge bliver sekundært, fordi det fælles mål for den fælles aktivitet kommer i centrum. Det interessante er, at netop fordi den fælles energi er fokuseret mod det fælles mål, så er muligheden større for, at de sekundære pædagogiske udviklingsmål, som kontaktpersonen bliver betalt for at arbejde med sammen med den unge, kan blive opfyldt. Man kan sige, at et middel ('fælles tredje'-aktiviteter) til at nå nogle pædagogiske mål for den unge bliver til et mål i sig selv, men samtidig fortsat er et virkningsfuldt middel til at støtte den unge i at nå hans personlige udviklingsmål.

I denne forståelse af begrebet 'fælles tredje' er det en forudsætning, at alle involverede er engagerede og har noget på spil i aktiviteten. Derfor er der også forskel på almindelige aktiviteter og 'fælles tredje'-aktiviteter.

Almindelige aktiviteter (se tidligere i dette kapitel), der er et af de virkningsfulde midler til at udvikle kontakten mellem kontaktpersonen og den unge, kan være underholdende eller udfordrende eller begge ting samtidig. Men det er kontaktpersonen, der er iscenesætter. Og aktiviteten er sat i gang med entydige pædagogiske mål omkring for eksempel at styrke kontakten til den unge eller at træne den unge i sociale eller fysiske færdigheder.

'Fælles tredje'-aktiviteter bliver sat i gang, fordi

sagen er vigtig. Begge parter er interesserede, begge har noget på spil og kan miste noget, og begge har noget at vinde.

Nu følger en uddybende beskrivelse af elementerne i 'Fælles tredje'-aktiviteter.

Anerkendelse af den unge

Kontaktpersonsarbejdet har som rød tråd at modarbejde marginalisering og sikre, at de udsatte unge får et bedre liv. En vigtig del af kontaktpersonens indsats består i at støtte den unge til en bedre integration og tilpasning til det omgivende samfund, så han kan opnå anerkendelse som et respekteret medlem af fællesskabet. Det gælder navnlig i arbejdet med unge og deres familier, der er klienter i det sociale system, hvor alene dét forhold bevirker, at de er i en marginaliseret position i forhold til det "almindelige" samfund med netværk omkring arbejde, uddannelse og venner.

For mange af de unge forholder det sig sådan, at de enten ikke har noget netværk, eller at deres vigtigste netværk er omkring de sociale foranstaltninger, de indgår i. Disse unge er i risiko for at tilegne sig en mere permanent "klientidentitet". En sådan identitet vil ofte være forbundet med en fokusering på de problemer, som var årsag til, at de unge og/eller familien blev til en "social sag", frem for på de udviklingspotentialer, der er hos den unge. Derfor er det et vigtigt punkt i kontaktpersonens arbejde at understøtte en udvikling, der kan mobilisere den unges ressourcer. En udvikling i den unges selvforståelse, handlekompetencer og placering i og forhold til

samfundet i øvrigt. Det forudsætter en udvikling i den pædagogiske relation, hvor kontaktpersonen og den unge sammen flytter sig efter nogle fælles mål, som ligger udover det daglige liv.

'Det fælles tredje' er et omdrejningspunkt, hvor kontaktpersonen og den unge kan udvikle sig sammen omkring en fælles praksis, som vil give den unge anledning til og mulighed for at forlade rollen som klient.

En fælles interesse, udfordring eller idé

Omdrejningspunktet for kontaktpersonens og den unges samvær kan være en fælles interesse eller passion (for eksempel sport, musik eller knallerter), en fælles udfordring (for eksempel at samle tøj ind til de fattige i Afrika eller at istandsætte en gammel amerikanybil) eller en idé, der kan mobilisere og begejstre kontaktpersonen og den unge (for eksempel at cykle fra nord til syd i Europa, at åbne et værksted med reparation af gamle cykler eller at arrangere et lokalt stævne for kampsport).

Et 'fælles tredje'-projekt tager udgangspunkt i et behov, der er noget andet og mere end behovet for omsorg eller behovet for opdragelse. Det skal være en idé om at gøre noget, der har betydning uden for én selv. Og det skal tilfredsstille mere end blot behovet for at gå fra passivitet til aktivitet. Tager indsatsen ikke udgangspunkt i et sådant behov for at skabe noget, der ligger uden for én selv, bliver der alene tale om pædagogiske aktiviteter. Pædagogiske aktiviteter er, som beskrevet ovenfor, udmærkede til at skabe kontakt og

fællesskab mellem kontaktpersonen og den unge. Men hvis den unge skal anerkendes og overvinde tendenser til at være samfundsmæssigt marginaliseret, er der brug for mere forpligtende 'fælles tredje'-aktiviteter.

Nogle unge har problemer med at erobre eller skabe forskellige livsarenaer som for eksempel arbejde, uddannelse, organiseret fritidsliv eller velfungerende, selvorganiserede ungdomsgrupperinger på egen hånd. Disse unge har brug for en målrettet støtte i deres arbejde med at beherske og erobre disse nye livsarenaer og bevæge sig mod et liv uden særlig pædagogisk støtte. For at nå hertil er en professionel støtte fra blandt andet kontaktpersonen nødvendig. For eksempel kan kontaktpersonen støtte den unge i at etablere nye sociale kontakter ved sammen med den unge at vælge samarbejdspartnere og netværk udover de øvrige pædagogiske foranstaltninger for marginaliserede unge – samarbejdspartnere som kan være med til at støtte op om kontaktpersonens og den unges 'fælles tredje'-projekt.

Den pædagogiske indsats skal have ambitioner om at ville måles på sin evne til at lave gode projekter/produkter/aktiviteter. Ikke alene på sin "klientprofil". Det skal gøres nemt og tillokkende for deltagerne at stige over i andre aktiviteter (herunder blandt andet rigtige jobs og uddannelser) i sammenhænge, der ikke er finansierede af det sociale system.

På deltagerens præmisser

'Fælles tredje'-aktiviteter bør være bevægelige og

tilpassede de behov, alle deltagerne har. 'Fælles tredje'-aktiviteter skal udformes på deltagernes præmisser. Det betyder blandt andet, at kontaktpersonens og den unges roller hele tiden er til diskussion og overvejelse. Rollerne er ikke defineret én gang for alle ud fra for eksempel en klar faglig forståelse af kontaktpersonens rolle og opgaver.

Når kontaktpersonen og den unge begiver sig ud i 'fælles tredje'-projekter, er en del af målsætningen hele tiden at udvikle nye ledere og rollemodeller, der tager ansvaret for mindre eller større områder. Derfor vil de enkeltes positioner også skifte over tid. Det forudsætter imidlertid, at der udvikles fleksible rammer, hvor kontaktpersonen og den unge kan skabe deres egne mindre eller mere omfattende aktiviteter med den nødvendige hjælp. I den forbindelse er synlighed omkring initiativets rammer og problemer vigtig. Det betyder, at der ikke er lukkede pædagogiske områder og skjulte pædagogiske dagsordener i et 'fælles tredje'-projekt, men at mål, rammer og indhold er synlige, anerkendte og eventuelt forhandlede blandt alle deltagerne. Og det betyder, at kontaktperson, den unge og eventuelle andre deltagere kan skifte position og indtage ledende roller og få ansvarsopgaver efter personlige behov, personlige kompetencer og de krav, som det fælles projekt stiller til gruppen og den enkelte.

I denne forståelse af 'fælles tredje'-projekter er regler og normer tilpasset den konkrete virkelighed og nødvendighed og bliver undervejs sat til diskussion blandt alle deltagere, herunder også af den unge og kontaktpersonen i fællesskab.

Musikprojektet, et eksempel

En pædagog tager initiativ til at danne et band sammen med 14 unge, der alle bor på en døgninstitution for sent udviklede og unge med borderline diagnose.²¹ Nogle af de unge kan spille i forvejen, de andre bliver lært op undervejs af pædagogen og finder deres rolle i bandet. Bandet kommer via pædagogens netværk ud at spille til forskellige lokale koncerter og festivaler og på skoler.

Ved at vælge musikken som et 'fælles tredje' med alle de udfordringer, der knytter sig til at spille musik sammen og optræde foran et publikum, tilgodeser pædagogen en række behov hos de unge, som rækker langt videre end alene den musikalske udøvelse. Det kan umiddelbart synes paradoksalt, at pædagogen ved netop *ikke* primært at fokusere på for eksempel træning af personlige og sociale kompetencer gennem kognitiv træning eller narrative samtaler alligevel i høj grad har succes med at støtte de unge i udviklingen af disse kompetencer.

Erfaringerne fra Musikprojektet viser:

1. At musikken med dens mange sideaktiviteter og store kontaktflade er velegnet til at bringe de unge i kontakt med nye sociale netværk, som samtidig har den fælles interesse, musikken, som omdrejningspunkt. I modsætning til mere traditionelle former for netværksdannelse for klienter i det sociale system, der ofte har det fælles problem som udgangspunkt, har

sociale netværk omkring musik et positivt omdrejningspunkt. På den måde tjener netværkene ikke alene til at bryde de unges isolation, men kan også spille en selvstændig rolle i de unges identitetsarbejde og øvrige udvikling.

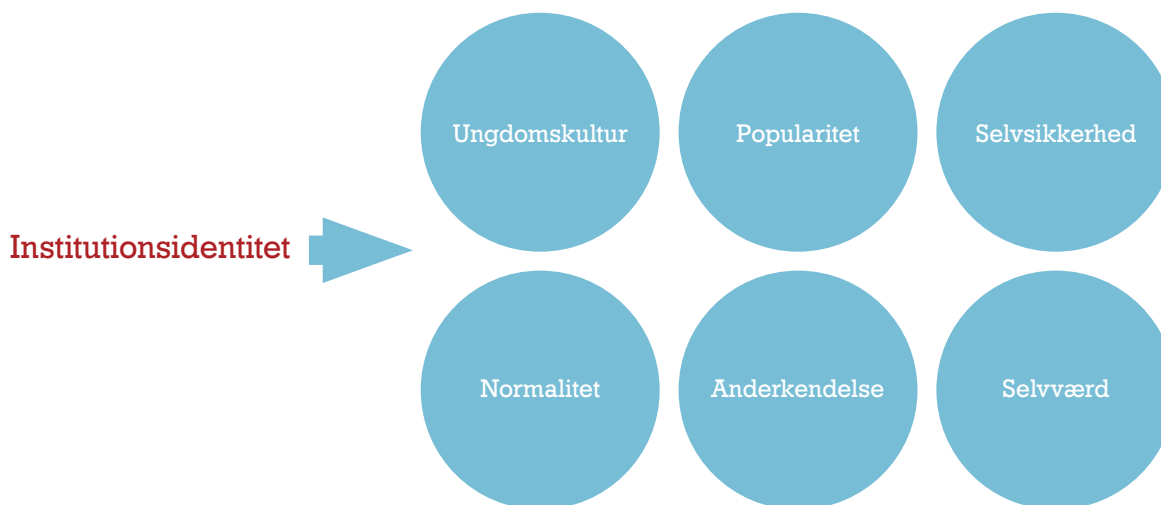
For de unge gav musikprojektet mulighed for:

- At opbygge et socialt netværk
 - et arbejdsfællesskab
 - en fritidsinteresse
 - en vennekreds
 - en familieerstatning
- At etablere nye musikerkontakter og kontakter til andre bands

- At være med til at arrangere koncerter
- At spille til fælles koncerter
- At undervise andre unge, der var begyndere
- At få et forhold til lokalmiljøet
- At få andre nye kontakter

2. At musikken på en overbevisende måde kan bryde med de unges hidtidige *selvopfattelse* som udsatte unge. I stedet kommer de tæt på den normalitet, de altid har efterstræbt. De oplever anerkendelse for det, de kan og gør, og dermed opbygger de et helt andet selvværd end tidligere.

Figur 15. Fra institutionsidentitet til normalitet.



Modellen illustrerer bevægelsen væk fra en institutionsidentitet til en tilværelse præget af et fundament af normalitet, anerkendelse og øget selvværd. Musikken tilfører de unge en oplevelse af at tilhøre en særlig ungdomskultur, opleve popularitet og få en stor selvsikkerhed.

3. At musikken på mange områder kan udvikle de unges personlige kompetencer, som får betydning for dem langt udover deres musikliv. For eksempel kan de unge udvikle følgende kompetencer:

- Tålmodighed
- Kreativitet
- At kende og kunne formulere egne grænser
- Ro og fokusering
- Flexibilitet
- Koncentration
- At kunne udtrykke sig
- Power og gejst
- Musiske og tekniske færdigheder

4. At musikken på lignende måder kan styrke de unges sociale kompetencer. For eksempel kan musikprojektet styrke følgende af de unges kompetencer:

- Rummelighed og tolerance
- Konflikt håndtering
- Disciplin og ansvarlighed
- At kunne arbejde kollektivt



Vil du vide mere om at arbejde med 'fælles tredje'-aktiviteter:

Socialpædagogik for børn og unge (1988) Lihme, Benny.

Det er ikke for sjov – men det skal også være sjovt! Af Henriksen, Klaus i bogen *Børn og unge på tværs – tværgående social indsats for børn, unge og familier* (1995)

Redigeret af Jørgensen, Per Schultz, Else Christensen og Bo Ertmann.

Stjernerne og Bossen – Erfaringsopsamling af Musikprojektet

Thorshøjgård (2001) Af Henriksen, Klaus Goldschmidt.

På eget ansvar – en evaluering af Ama'r Totalteater (1993)

Af Jensen, Torben Bechmann, Svend Mørch og Morten Nissen.

Botræning og ADL (Activities of Daily Living)

En af de vigtige opgaver for kontaktpersonen undervejs i forløbet med den unge er at forberede den unge på et selvstændigt voksenliv. Det er en opgave, der er særlig vigtig i arbejdet med udsatte unge, fordi de unge typisk mangler forbilleder og "normale" familiesituationer at støtte sig til og lære af. Samtidig skal udsatte unge ofte kunne håndtere at bo for sig selv og stå på egne ben i en ung alder.

Det betyder, at kontaktpersonen skal have fokus på elementer som:

- Oprydning, opvask og rengøring
- Personlig hygiejne
- Indkøb og madlavning
- Privatøkonomi

- At omgås venner og familie på en god måde
- At have et godt fritidsliv

ADL betyder Activities of Daily Living.²² ADL er udviklet i forbindelse med behandling indenfor psykiatrien og genoptræning. ADL systematiserer de daglige aktiviteter og træningen i at udføre dem på en måde, der også kan være inspirerende, når kontaktpersonen skal støtte udsatte unge.

ADL har fokus på alle de aktiviteter, vi udfører for at opretholde livet. ADL er typisk delt op i tre niveauer:

Primær ADL: Personlig hygiejne, bade, børste tænder, stå ud af sengen osv.

Sekundær ADL: Gøre rent derhjemme, lave mad, rydde op osv.

Tertiær ADL: Aktiviteter uden for hjemmet: Handle ind, besøge offentlige kontorer, tage offentlig transport, arbejde, uddannelse, fritidsaktiviteter uden for hjemmet osv.

I forhold til at støtte den unge og tilrettelægge en målrettet træning er det relevant at se på den enkeltes ressourcer og belastninger på tre niveauer:

- De samfundsmæssige faktorer såsom økonomiske forhold, boligforhold og familiens situation
- Interpersonelle faktorer såsom sociale netværk og venner
- Individuelle faktorer såsom psykiske og fysiske forhold, livserfaringer og oplærte rutiner

Den konkrete støtte bør tilrettelægges under hen-

syn til den unges evne til for eksempel at fokusere, koncentrere sig og tænke logisk.



Vil du vide mere om ADL-træning:

Basisbog i ergoterapi – aktivitet og deltagelse i hverdagslivet
(2008) Af Borg, Tove et.al.



Noter

- 1 Andersen, Flemming og Ulla Andersen. (2002). *Lederkvalifikationer og ledelsesværktøjer – 18 faglige krav til den pædagogiske leder*. BUPL.
- 2 Se f.eks. Lyng, Bente. (2007). *Anerkendende pædagogik*. Dansk Psykologisk Forlag.
- 3 Se mere i Seidenfaden, Kirsten, Piet Draiby, Susanne Søborg Christensen og Vibeke Hejgaard (red.). (2009). *Den levende familie*. København. Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.
- 4 Lyng, Bente. (2007). *Anerkendende pædagogik*. Dansk Psykologisk Forlag.
- 5 Seidenfaden, Kirsten, Piet Draiby, Susanne Søborg Christensen og Vibeke Hejgaard (red.). (2009). *Den levende familie*. København. Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.
- 6 Morgan, Alice. (2005). *Narrative samtaler*. Hans Reitzels Forlag. København.
- 7 Rosenberg, Nicole K. m.fl. (2005). *Kognitiv terapi*. Hans Reitzel.
- 8 Skemaerne er inspireret af Marianne Schiøler Lind www.ungliv.dk.
- 9 Se eksempelvis Kildedal, Karin og Dorthe Kildedal Nielsen. (2008). *Pædagogik fra Farsø*. Farsø. Rabøl A/S

- 10 Revstedt, Per. (2004). *Motivationsarbejde*. København. Hans Reitzels Forlag.
- 11 *Gestaltterapi*. (1972). Socialpædagogisk Forlag.
- 12 Oestrich, Irene Henriette. (2008). *Livskundskab og modstandskraft*. Dansk psykologisk Forlag.
- 13 Hammerich, Else og Kirsten Frydensberg. (2009). *Konflikt og Kontakt – om at forstå og håndtere konflikter*. Hovedland.
- 14 Center for konfliktløsning: www.konfliktloesning.dk.
- 15 Heap, Ken. (2008). *Gruppearbejde inden for social- og sundhedsområdet*. København. Hans Reitzel.
- 16 Se De 4 årstider: www.de4aarstider.com.
- 17 Hansen, Susanne Pihl. (2010). *Grupper der rykker...* Artikel på www.spuk.dk.
- 18 Malmberg, Esther. *Den rullende redaktion – et pigeprojekt*. UFC-Unge.
- 19 Ziehe, Thomas. *De personlige livsverdeners dominans*. I *Tidsskriftet Uddannelse* nr. 10, 2001 om Ungdomskultur.
- 20 Thomas Ziehe til *Socialpædagogen* nr.7, 8. april 2005.
- 21 Henriksen, Klaus Goldschmidt. (2001). *Stjernerne og Bossen – Erfaringsopsamling af Musikprojektet Thorshøjgård*. UFC-Unge. (<http://www.servicestyrelsen.dk/udgivelser/born-og-unge-alle-udgivelser/born-unge-udgivelser-udgivet-for-2007/stjernerne-og-bossen-erfaringsopsamling-af-musikprojektet-thorshojgard>).
- 22 Borg, Tove et.al. (2008). *Basisbog i ergoterapi – aktivitet og deltagelse i hverdagslivet*. Munksgaard.

INDHOLD | KAPITEL 8

En systematisk hverdagspædagogik

Struktur.....	139
Rammer.....	141
Rytmer.....	142
Adfærdsnormer.....	143
Omsorg.....	144
Behovsomsorg.....	145
Opdragelsesomsorg.....	145
Udviklingsomsorg.....	146
Magt.....	147
Fra ydre styring til indre styring.....	147
Troværdig og autoritativ voksen.....	148
Ligeværdig, men ikke ligestillet.....	149
Konsekvenser og straf.....	150

KAPITEL 8

EN SYSTEMATISK HVERDAGSPÆDAGOGIK

I dette kapitel sætter vi fokus på de mere målrettede og rammesættende sider af kontaktpersonens arbejde.

Kontaktpersonen har til opgave at støtte unge, der har særlige behov, således at de får de samme muligheder som deres jævnaldrende. Støtten har til formål at sikre kontinuitet i opvæksten og et trygt omsorgsmiljø, og samtidig skal den rumme et fokus på personlig udvikling og opbygning af kompetencer, understøtte skolegang og uddannelse, fremme sundhed og trivsel samt forberede den unge til et selvstændigt voksenliv. Dét er en stor udfordring for kontaktpersonen. Det betyder nemlig, at der skal sættes fokus på flere sider af den pædagogiske indsats end alene kontakt- og relationsarbejdet. Kontakt og relationsarbejdet er forudsætningen for, at kontaktpersonen kan støtte og hjælpe den unge, men kontaktpersonopgaven har altså også en mere målrettet og udviklingsorienteret side.

For at skabe overblik over de forskellige sider ved det målrettede og udviklingsorienterede pædagogiske kontaktpersonsarbejde præsenteres her en model over det, vi kalder 'systematisk hver-

dagspædagogik' (se næste side). Modellen giver et overskueligt billede af de basale hverdagspædagogiske indsatser, der er forudsætningen for at den samlede pædagogiske indsats kan lykkes.

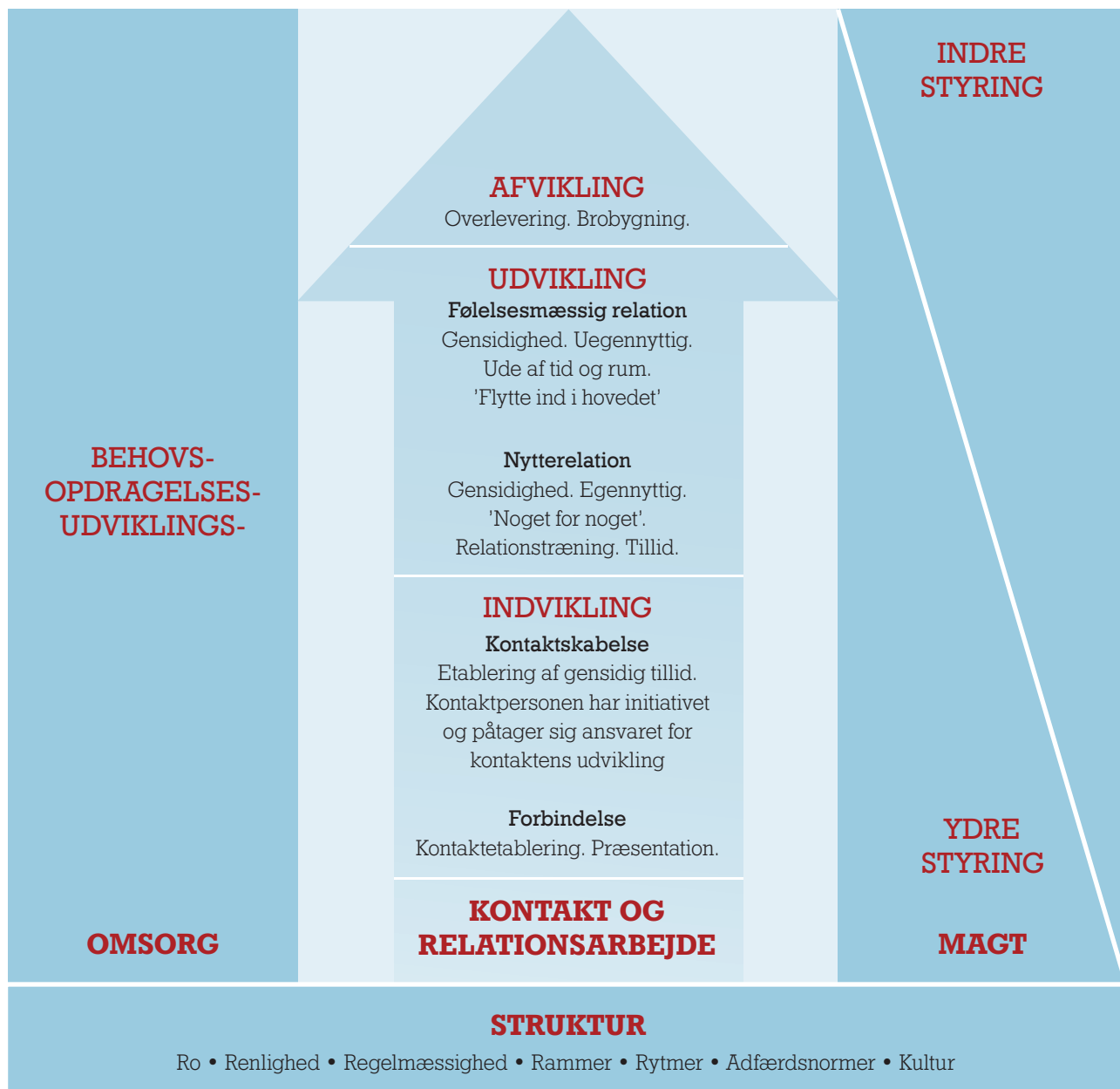
I de følgende afsnit vil de enkelte dele af modellen 'systematisk hverdagspædagogik' blive uddybet.

Struktur

De fleste menneskers liv er bygget op omkring en grundstruktur, der omfatter måltider, søvn, uddannelse, arbejde, fritid, weekender, ferier og så videre. Et vist mål af forudsigelig grundstruktur frigiver energi til at kunne lære nyt og opsøge nye uopdagede livsarenaer. Derfor er det en vigtig udfordring for kontaktpersonen, at støtte den unge i, at få styr på strukturen omkring sit liv. Strukturen skal give den fornødne ro omkring den unge, så der kan frigives energi til det egentlige personlige udviklingsarbejde.

Sundhedsplejerskerne opfandt for længe siden begrebet 'ro, renlighed, regelmæssighed'. Dette begreb har i de senere år fået en genopblomstring i forhold til arbejdet med meget udsatte og

Figur 16. Systematisk hverdagspædagogik for kontaktpersoner.



udadreagerende unge.¹ Ro, renlighed og regelmæssighed er nemlig afgørende forudsætninger for, at disse unge på længere sigt kan få etableret et udviklende hverdagsliv. Ro – fordi det er et stort behov, når man for eksempel har levet et hårdt liv på gaden med konstant stress på grund af kriminalitet eller stofmisbrug eller lever i en kaotisk familie med skænderier og vold. Renlighed – i konkret forstand, fordi nogle af de meget udsatte unge ikke har en fornemmelse af deres egen kropslighed og ikke kan mærke sig selv eller forsøger at skabe afstand til andre. De mangler rutiner omkring for eksempel badekultur, rent tøj, vasketøj, personlig hygiejne og påklædning. Renlighed – i overført forstand, fordi disse unge ofte mangler fornemmelse for de normer, der i øvrigt er gældende i det normale samfund og har svært ved at begå sig andre steder end på gaden i vennegrupperne. Regelmæssighed – fordi familielivet eller gadelivet er uforudsigeligt, der er vendt op og ned på nat og dag, og der er kaos både set udefra og inde i den enkelte unge.

Struktur er en samlende betegnelse for forskellige delelementer:

- Rammer
- Rytmer
- Adfærdsnormer

I starten af et kontaktpersonsforløb er struktur noget, som kontaktpersonen bør forholde sig bevidst til, især når der er et stort behov for at få styr på strukturen omkring den unges liv. Efterhånden som der arbejdes bevidst og målret-

tet med strukturen omkring den unges liv, kan strukturen blive til vaner og rutiner, som den unge ikke længere reflekterer bevidst over men blot udfører som en del af sit hverdagsliv.

Rammer

Rammerne er de ydre forhold, der har betydning for den unges liv. Det er de fysiske rammer: Hvor bor den unge? Hvor mange mennesker bor på hvor mange kvadratmeter? Hvor mange værelser er der? Hvad med omgivelserne, er der rum og plads til unge? Bor den unge på landet, i en landsby, i en forstad i en større by?

Det er også de sociale rammer: Hvor stor er familien? Hvor mange søskende har den unge? Bor den unges forældre sammen eller hver for sig?

Og det er de organisatoriske rammer omkring den unges hverdag: Hvor går den unge i skole? Går den unge til fritidsaktiviteter – hvilke? Hvordan transporterer den unge sig til og fra skole, venner og fritidsaktiviteter? Hvordan er dens unges og familiens økonomiske forhold?

Rammerne kan være mere eller mindre gunstige for den enkelte unge. Det gælder for eksempel i forhold til den unges boligsituation og økonomi og familiens sammensætning og funktionsniveau.

Under alle omstændigheder har udsatte unge brug for kendte rammer – rammer som de forstår og kan overskue. Det giver tryghed. Det er for eksempel vigtigt for den unge at vide: Hvem er hendes primære personer? Er der styr på boligsituationen? Er der styr på økonomien? Er der

noget at stå op til – skole, job eller andet? Er der stressfaktorer? Det er også vigtigt at være bevidst om, der er forhold, der truer ude i fremtiden? Og om det er noget, den unge har indflydelse på eller ikke?

Kontaktpersonens opgave er at hjælpe den unge til at være bevidst om og overskue rammerne omkring sit liv. Samtidig er det en vigtig opgave for kontaktpersonen at skabe forudsigelighed i den unges liv og støtte den unge i at få rammer, der sejler, på plads. Det kan eksempelvis ske ved at skabe ro om boligsituationen, hvis den unge pendler tilfældigt mellem mors og fars bopæl og ikke rigtig er velkommen nogle af stederne. Det kan også være skoleforholdene, der er uafklarede på grund af for meget fravær eller problemer med at følge med. Hvis kontaktpersonen vil videre i sin pædagogiske indsats, er han nødt til at fokusere på disse fundamentale rammer for den unge og bidrage til, at det bliver skabt ro omkring dem en efter en. Så længe den unge skal bruge energi på rammerne, er der ikke overskud til så meget andet.

Rytmer

Rytmerne er forløbet af en dag, en uge eller et år. Rytmer handler for eksempel om, hvornår der er mad, hvornår og hvordan man kommer op om morgenen, om man kan komme på ferie, og om der er nogen, der fejrer fødselsdag for én.

En forudsigelig rytme i form af daglige, ugentlige og årlige fikspunkter er et særligt vigtigt be-

hov for udsatte omsorgssvigtede unge. Ofte har de unge ikke tidligere oplevet en forudsigelig rytme. En del af de unges problemer med for eksempel at knytte sig til andre, at kunne fokusere på de mål, de har sat sig, eller bare at kunne passe en skole eller et job, hænger typisk sammen med deres oplevelse af kaos og uforudsigelighed. Når det handler om unge, der står i særlige psykosociale problemer, psykiske lidelser eller diagnoser, har de også som altoverskyggende hovedregel behov for en forudsigelig rytme.

Et typisk problem for udsatte unge er, at forholdet mellem dag og nat er blevet vendt på hovedet eller forskudt kraftigt. De kommer ofte meget sent i seng og er derfor vågne en del af natten og sover længe næste morgen. I forhold til disse unge er det en central opgave for kontaktpersonen at hjælpe den enkelte unge eller eventuelt hele familien med at få rettet op på rytmen og etableret en normal fordeling mellem nat og dag. En fordeling der er hensigtsmæssig i forhold til eksempelvis den unges skolegang og arbejde. Når kontaktpersonen har hjulpet med at skabe forudsigelige rytmer i den unges liv, bliver der rum til at arbejde pædagogisk med den unges øvrige udfordringer.

Nogle af de elementer, som kontaktpersonen bør være opmærksom på omkring den enkelte unge, er:

- Etablering af en daglig rytme: Op om morgenen, morgenritualer (bad, spisning, tandbørstning), regelmæssige måltider, transport til skole eller arbejde, skolegang, arbejde,

fritidsaktiviteter, fritidshygge, aftenaktiviteter, aftenritualer, sengetider.

- Etablering af en ugentlig rytme: Forskelle mellem hverdag og weekend.
- Årsrytme: Fødselsdag, højtider, ferier.

Adfærdsnormer

Adfærdsnormer er retningslinjer for ”god opførsel”. Det vil sige, det, man kan se og høre, at den unge gør. Adfærdsnormer er en fællesbetegnelse for adfærd (hvad man gør), sprog (hvordan man taler) og attituder (hvad man signalerer og udstråler).

Et mere omfattende adfærdsbegreb med fokus på både handlinger, følelser og tanker er behandlet mere indgående i afsnittet om den kognitive tilgang i kapitel 7.

Fokus på den unges opførsel og sociale kompetencer er en del af fundamentet – strukturen – for det pædagogiske arbejde, fordi den synlige adfærd har betydning for, hvordan den unge er i stand til at indgå i sociale sammenhænge og omgås andre mennesker. En acceptabel adfærd er forudsætningen for, at den unge kan begå sig i skolen, kan få et arbejde, kan indgå i fritidsaktiviteter og i det hele taget knytte forbindelser, som kan give nye perspektiver og udviklingsmuligheder. Derfor må kontaktpersonen også have fokus på at korrigere de dele af den unges opførsel, som er mest uhensigtsmæssige og derfor står i vejen for ny udvikling.

Synlige adfærdsproblemer kan både være noget,

den unge gør for meget af (adfærds-mæssigt overskud) – for eksempel ryge hash, drikke, skælde ud, slå, skrig, skære i sig selv, svine under spising. Det kan også være noget, den unge gør for lidt (adfærds-mæssigt underskud), for eksempel undvigeadfærd i nye sociale situationer, siger nej til nye udfordringer, frygt (tør ikke), manglende færdigheder (kan ikke) eller manglende motivation (vil ikke).

Det er vigtigt at være opmærksom på, at unges uhensigtsmæssige opførsel kan have forskellige årsager. Hos nogle unge skyldes den uhensigtsmæssige adfærd – for eksempel en manglende evne til at mestre almindelig sociale omgangsformer, som at sige ”goddag” og ”farvel”, give hånden når det er aktuelt, agere på en restaurant, spise med kniv og gaffel – at de unge aldrig har lært det. Der er altså tale om mangelfuld eller helt fraværende indlæring. Her er det kontaktpersonens opgave at hjælpe den unge med at lære disse ting fra bunden.

I andre tilfælde er der tale om, hvad man kan kalde en fejlagtig indlæring. Hvis den unge for eksempel reagerer med råb og voldsomme skældsord som ”luder” og ”møgsvin” i enhver konfliktsituation, stor som lille, kan det skyldes, at det er den konflikthåndteringsmetode, hun har lært, fordi det har været den eneste variant i hendes familie. Her har kontaktpersonen den udfordring både at skulle hjælpe den unge med at aflære uhensigtsmæssig adfærd og samtidig at skulle lære den unge mere afpassede måder at tale på i konfliktsituationer.

En årsag til den unges uhensigtsmæssige adfærd kan også være blokering af allerede eksisterende viden og færdigheder. Når en ung pige reagerer med ”fuck finger” og forlader arbejdspladsen, efter at chefen har korrigeret hendes arbejde og fortalt hende, hvad hun skal gøre anderledes, ved hun måske godt (og har faktisk hele tiden godt vidst), at chefen ikke var ude efter hende personligt. Bagefter kan pigen godt se, at hendes reaktion var misforstået, overdrevet og meget uhensigtsmæssig. Imidlertid var der ting i hendes sind, som blokerede for, at hun kunne handle rationelt i situationen i stedet for at lade følelser med baggrund i hendes tidligere oplevelser styre sig. Her er det kontaktpersonens opgave at støtte pigen i at forandre sine automatiske tanker blandt andet gennem kognitive metoder. Læs mere i kapitel 7.

Omsorg

Vi har placeret begrebet ’omsorg’ som en af de to søjler ovenpå fundamentet af struktur. Den norske psykolog Pär Nygren² peger som nævnt i kapitel 3 på, at man kan tale om tre former for omsorg: Det er behovsomsorg, opdragelsesomsorg og udviklingsomsorg. Omsorgsbegrebet peger på tre niveauer, som kontaktpersonen skal kunne forholde sig til, når han målrettet vil støtte den unges udvikling til et selvstændigt menneske.

Behovsomsorg

Behovsomsorg er tilfredsstillelsen af grundlæggende fysiske og psykiske behov som mad, tøj, søvn, ro og aktiviteter. Det er også tilfredsstillelsen af behovet for at høre sammen med nogen og for kærlighed. Og så er det tilfredsstillelsen af behovet for at få stillet sin nysgerrighed og behovet for at kunne udforske verden omkring sig.

Udsatte unge, som får tildelt en kontaktperson, vil typisk have brug for, at kontaktpersonen kan yde behovsomsorg. Omsorgen kan blandt andet bestå i at støtte den unge i at få mindst ét sundt og nærende måltid mad om dagen, få tilstrækkelig søvn, få vasket tøj og købt nyt tøj. Den kan også bestå i at hjælpe den unge til at finde fristeder, hvor hun kan få ro og slappe af fra en stresset eller en krævende familiesituation.

Kontaktpersonen skal desuden støtte den unge i at få opfyldt behovet for social samhørighed. Udover selv at tilbyde sig som mulig relationsperson er det en central opgave at støtte den unge i at få venner eller i det mindste møde nogle andre unge, som hun kan gøre noget sammen med. Hvis den unge har mange venner, som imidlertid er bundet sammen via eksempelvis et misbrug af rusmidler, er opgaven at hjælpe den unge til også at knytte kontakt til andre fællesskaber af unge, hvor det, man er fælles om, ikke er misbrug af rusmidler.

Opdragelsesomsorg

Opdragelsesomsorgens mål er ifølge Pär Nygren ”at støtte individet i at udvikle sig sådan, at han eller hun selv klarer at tilfredsstille egne væsentlige og socialt accepterede behov i socialt accepterede former indenfor rammerne af et for individet meningsfyldt liv”.³

Alle børn og unge har dette behov for at få støtte til socialisering og for at lære, hvordan man begår sig. Den støtte vil de fleste unge få i familien og først og fremmest fra forældrene. Men det kan også være fra andre betydningsfulde voksne som bedsteforældre, onkler, tanter eller venners forældre og fra større søskende eller fra venner og kammerater, at den unge får dækket sit behov for opdragelsesomsorg. Udsatte unge kommer ofte fra familier, hvor opdragelsesomsorgen har været mangelfuld, og de har ofte haft en så løs og skiftende tilknytning til skole, fritidsaktiviteter og venner, at de ikke har fået den tilstrækkelige støtte.

Udsatte unge vil ofte have brug for, at der er nogen, der hjælper dem og viser dem, hvordan de skal opføre sig i forskellige sociale sammenhænge. Nogen, der lærer dem at forstå, hvad det er for nogle normer og koder, der er i samfundet. Udsatte unge har brug for, at der er nogen, der guider dem, så de kan accepteres som en del af nye og ukendte grupper som for eksempel en fodboldklub eller en ungdomsklub.

Kontaktpersonen har i den forbindelse en vigtig rolle som formidler af kultur, normer og regler

på arenaer, der kan være ukendte eller svært tilgængelige for den unge. En sådan formidlerrolle har flere sider:

1. Forbilledet:

Kontaktpersonen skal ved selv at sætte et positivt eksempel vise den unge, hvordan man kan agere i forskellige sociale sammenhænge. Det kan for eksempel være ved, at kontaktpersonen inviterer den unge med i hendes egen fodboldklub og lader den unge træne med. Ved at være sammen i en ny arena kan den unge se, hvordan kontaktpersonen agerer og opfører sig i en social sammenhæng, der er anderledes, end når kontaktpersonen og den unge mødes i deres eget afgrænsede rum. Det kan også være, at kontaktpersonen og den unge sammen betræder ukendt terræn og for eksempel sammen opsøger en ny fritidsaktivitet, hvor de begge er på bar bund. Her vil den unge kunne se, hvordan kontaktpersonen håndterer at komme ind i et nyt socialt fællesskab og skulle lære nye normer, regler og eventuelt også teknikker at kende (hvis det for eksempel er en ny idrætsgren for dem begge).

2. Vejlederen:

Kontaktpersonen skal også kunne instruere, vejlede og coache den unge med en hensigtsmæssigt doseret blanding af styring og støtte til den unge frem mod, at den unge kan selv. Som i situationsbestemt ledelse,⁴ (læs mere i kapitel 22) skal kontaktpersonen kunne gå fra

en meget styrende funktion via en støttende funktion til en delegerende funktion, hvor den unge kan selv.

I situationsbestemt ledelse arbejdes der med fire ledelsesstile – her oversat til kontaktpersonens arbejde:

- *Instruerende*: Hvor kontaktpersonen i høj grad instruerer den unge og detaljeret fortæller, hvad den unge bør gøre i en given situation.
- *Trænende*: Hvor kontaktpersonen fortsat er styrende og giver forklaringer, men samtidig motiverer den unge til selv at komme med forslag og ideer.
- *Støttende*: Hvor kontaktpersonen og den unge i fællesskab taler om, hvad der er hensigtsmæssigt, og hvor kontaktpersonen støtter den unge i selv at prøve det af.
- *Delegerende* ("kan selv"): Hvor kontaktpersonen overlader initiativet og ansvaret til den unge.

3. Autoriteten:

Kontaktpersonen skal kunne optræde som en tydelig, entydig, forståelig og afklaret voksen, der kan formidle egne holdninger og værdier og opdrage den unge. At være tydelig i formidlingen af sine egne værdier betyder, at kontaktpersonen skal kunne sige klart fra og til. Han skal, som de fleste forældre jo også gør, kunne sige klart til, hvis han vil have den unge til for eksempel at gå i skole, at være hjemme før kl. 23 på en hverdagsaften eller at ringe afbud til fodboldklubben. Kontaktpersonen skal også kunne sige klart fra, hvis den unge

for eksempel drikker alkohol på en hverdag, bruger grimt sprog overfor andre eller udviser truende attituder, når hun færdes på offentlige steder.

Læs mere om kontaktpersonens mange roller i kapitel 5.

Udviklingsomsorg

Udover de to andre former for omsorgsbehov har udsatte unge – og mennesker i al almindelighed – også behov for at kunne udvikle deres personlige, unikke potentialer. Udviklingsomsorgen får den unge ved, at kontaktpersonen støtter hende og giver hende ro til at udvikle sine potentialer. Når kontaktpersonen giver den unge udfordringer, der er alderssvarende. Det kræver et passende mål af udfordringer kognitivt (tænkning, intellektuelt), socialt, følelsesmæssigt, sundhedsmæssigt og fysisk/motorisk.

Det er en stor udfordring for kontaktpersonen at gå ind i dette udviklingsarbejde sammen med den unge. Det kræver:

- At hun forstår, hvor den unge er og tager bestik af, hvad de næste realistiske mål er for den unge.
- At hun har fokus på den unges ressourcer som afsæt for den videre udvikling.
- At hun sætter sig mål for arbejdet med den unge, som er opnåelige, konkrete og fremadrettede.

Kontaktpersonen skal tillige kunne fokusere på at holde fast i de elementer, der er vigtige for den unges positive udvikling. Det vil sige, at hun skal have fokus på de mål og arbejds punkter, der lige nu er i centrum. Og det skal ske samtidig med, at der også fortsat er plads til hygge, uforpligtende samvær og fortrolige samtaler. Læs mere om arbejdet med udviklingsmål i kapitel 9.

Magt

Magt er placeret som den anden søjle i modellen 'systematisk hverdagspædagogik'. Det er fordi magt – forstået som kontaktpersonens funktion som en troværdig voksen, der kan vejlede og opdrage den unge – er det tredje element i den grundlæggende støtte til udsatte unge: Struktur, omsorg og magt.

Magt er i vores forståelse inspireret af den franske idehistoriker og sociolog Michel Foucault⁵ og anses for at være en allesteds nærværende kraft – et vilkår – en evne til at forsage, påvirke og forandre. Magten er til stede – det vigtige er, hvordan du bruger den som voksen kontaktperson. Og kontaktpersonen skal kunne og turde bruge sin magt og stå ved sin rolle som en voksen, professionel autoritetsperson i den unges liv.

Fra ydre styring til indre styring

Centrale begreber i forbindelse med den grundlæggende støtte til udsatte unge er her 'ydre styring' og 'indre styring'. Fra de er helt små, har børn brug for megen ydre styring. De har

brug for, at deres forældre viser og fortæller, hvad børnene må, kan og skal gøre i bestemte situationer. Det er nødvendigt, fordi børn først skal lære at tage vare på tingene, før de kan klare sig på egen hånd. Op gennem livet får børnene og de unge gradvist overdraget ansvaret for deres egen adfærd – de går fra en omfattende ydre styring til en høj grad af egen indre styring.

Ofte har udsatte unge imidlertid manglet den ydre styring i deres tidlige barndom. De har ofte selv haft et stort ansvar på et for tidligt tidspunkt i forhold til deres udvikling. Det kan være unge, der har været nødt til at klare sig selv eller passe deres mindre søskende, fra de var helt små. Eller det kan være unge, der har haft helt frie tøjler til selv at sammensætte døgnets aktiviteter, allerede fra de var 11-12 år. Og så er der selvfølgelig alle de tilfælde, hvor eksempelvis forældres krise eller sygdom har gjort, at de unge i perioder ikke har haft nogen opbakning eller guidning, men selv har været nødt til at finde ud af tingene.

Et vigtigt element i kontaktpersonens arbejde er at støtte den unge i at kunne varetage den indre styring, når forældrene ikke magter at give en tilstrækkelig ydre styring, der modsvarer den unges alder og modenhed. Mange udsatte unge har et stort behov for, at kontaktpersonen går ind og overtager noget af ansvaret, og at hun meget præcist fortæller den unge, hvad hun må, kan og skal i bestemte situationer, og hvad hun ikke må, kan eller skal. Her kan kontaktpersonen således spille en vigtig rolle i den unges liv – også selvom hun ikke er forælder til den unge eller som under en anbringelse i egen bolig eller døgnanbringelse

har overtaget forældreansvaret for den unge. Kontaktpersonen skal i kraft af sin troværdighed og naturlige autoritet kunne opdrage, rådgive, vejlede og vise vej, selvom det selvfølgelig må blive tilpasset den tid, som kontaktperson og den unge tilbringer sammen, og selvom rammerne er væsentlig anderledes end i døgnforanstaltningens totale ansvar for den unges liv og gøren.

Troværdig og autoritativ voksen

Den unges testning af kontaktpersonen – ”vil han mig virkelig?” og ”kan han rumme mig?” – er også en afprøvning af magtrelationen. Om kontaktpersonen har styrke og fasthed til at kunne håndtere den unges særheder, eller om kontaktpersonen giver op og kaster håndklædet i ringen, som måske adskillige professionelle voksne, lærere, pædagoger og andre har gjort tidligere. Den unge afprøver på denne måde kontaktpersonen og efterspørger måske også ubevidst magt og styrke hos kontaktpersonen. Når den unge efterspørger magt og styrke hos kontaktpersonen kan det handle om, at den unge (ofte ubevidst) ønsker at sikre sig, at hun i kontaktpersonen har en tilstrækkeligt solid voksen at spejle sig i, støtte sig til og lære noget af.

Ifølge professor i pædagogik, Erling Lars Dale, er en hovedbetingelse for opdragelse, ”at man ved, hvad der er rigtigt og forkert – at man er overbevist om, hvad og hvordan man skal og ikke skal gøre ’det og det’. Opdragelsens myndighed kommer til udtryk gennem, at man er viljefast. Myndighed

forudsætter tillid. Følelsen af egen myndighed er et psykisk grundlag for den magt som er nødvendig i opdragelsen (...). Dersom vi ikke tror på fornuf-ten i det, vi gør som opdragere, kommunikerer vi uvilkårligt denne usikkerhed til børnene eller eleverne.”⁶

Kontaktpersonen skal stå ved sin rolle som voksen. Han skal være en autoritativ person. Ifølge ’Gyldendals åbne encyklopædi’ betyder autoritativ ”anset, vederhæftig, som har myndighed”.⁷ Autoritativ er altså noget andet end autoritær, der betyder ”myndig, diktatorisk”.⁸

En kontaktperson, der vil noget målrettet med sin pædagogiske indsats, skal have autoritet. Autoritet betyder ”evne til legitimt at kunne bestemme andres handlinger, opfattelser eller tanker samt den eller det, der besidder denne egenskab”.⁹

Kontaktpersonen har autoritet på flere områder:

- En formel autoritet, som kommer i kraft af hans position, det vil sige hans stilling som kontaktperson. Han er en foranstaltning besluttet af de sociale myndigheder efter lov om social service.
- En faglig autoritet, som er knyttet til det, han kan. I forhold til den unge kan det for eksempel være hans kompetencer til at kunne overskue økonomi, boligsituation, samtaler med sagsbehandleren og samtaler med skolelæreren. Det kan også være mere specifikke faglige kompetencer som for eksempel beherskelse af en særlig idrætsgren, der interesserer den unge, musik, håndværk eller IT.

- En personlig autoritet, som er knyttet til den, han er. Det vil sige personlighed, udstråling, livserfaring, karisma. Det er områder, der er svære at sætte en præcis betegnelse på, men som er knyttede til de personlige og sociale kompetencer, der har formet kontaktpersonens personlighed gennem livet. Læs mere i kapitel 24.

I kontaktpersonens arbejde med den unge er alle tre typer autoritet på spil og knytter sig på forskellig vis til kontaktpersonens magtposition i forhold til den unge. Den formelle autoritet giver kontaktpersonen den formelle myndighed til at være en del af den unges liv. Den faglige autoritet er den unge afhængig af i mange situationer, når der er behov for støtte og hjælp. Den personlige autoritet er central, når kontaktpersonen arbejder med indre styring og vil påvirke den unge med normer, værdier og retningslinjer for, hvad den unge bør gøre eller bør undlade at gøre i konkrete situationer. Hvis kontaktpersonen ikke besidder en personlig autoritet, kan han ikke spille en rolle som den troværdige voksne, som den unge kan støtte sig til, når det handler om andet end konkret praktisk hjælp.

Ligeværdig, men ikke ligestillet

Magt er til stede i forholdet mellem kontaktpersonen og den unge. Kontaktpersonen og den unge er nok ligeværdige, men de er ikke ligestillede. Først og fremmest fordi sagsbehandlerens magt som myndighed i forhold til den unge på nogle

områder er delegeret videre til kontaktpersonen, der i det daglige skal varetage arbejdet med at opfylde handleplanens mål. Både kontaktpersonen og den unge ved, at sagsbehandleren kan sætte andre indsatser i spil, hvis ikke foranstaltningen med kontaktpersonen fungerer tilfredsstillende. Dette forhold får særlig stor betydning, hvis kontaktpersonen er tilknyttet som en tvangsmæssig foranstaltning i forbindelse med en dom – eksempelvis i forbindelse med ungdomssanktionens tredje fase eller en ungdomskontrakt.

Derudover er der tale om et klart asymmetrisk magtforhold, hvor kontaktpersonens muligheder for at påvirke den unge (i kraft af blandt andet hans alder, viden, uddannelse og status) er langt større end den unges mulighed for at påvirke kontaktpersonen. Magten viser sig i samværet mellem den unge og kontaktpersonen som især definitionsmagt (magten til at definere, hvad der er rigtigt og forkert) og som straffe- og belønningmagt (magten til at irettesætte, rose og sanktionere).

Magt er et vilkår i kontaktpersonsarbejde, uanset om man vil anerkende det eller ej. Men magten er samtidig potentielt produktiv. Magtens tilstedeværelse er ikke negativ, når den udøves opbyggeligt, hvilket vil sige, at den:

- Sigter mod dannelse af den unge.
- Er begrundet i personlige relationer, der kan forhandles mellem kontaktpersonen og den unge.
- Bygger på at være fælles om noget menings- og betydningsfuldt.¹⁰

Konsekvenser og straf

Ydre og indre styring er centrale begreber i forhold til udviklings- og opdragelsesomsorg. Når Freja, der er kontaktperson for Eline, siger til Eline, at hun skal stå op hver morgen, så hun kan møde i skole til tiden, og Freja herefter kigger forbi Eline eller ringer til Eline hver morgen for at sikre sig, at hun kommer op og af sted, kan man forstå det som Frejas støtte til Eline. Det kan imidlertid også forstås på den måde, at Freja opstiller en indiskutabel ydre ramme (ydre styring), som Eline skal overholde – og det sørger Freja så for, at den bliver.

Når Freja gennemtrumfer beslutningen om at få Eline ud af sengen og af sted i skole til tiden, kan det være fordi, hun med sin viden og erfaring ved, at Eline ikke vil få mulighed for på længere sigt selv at vælge, hvordan hun vil bruge sin uddannelse, hvis hun får lov til at blive liggende i sengen og ikke går i skole. Det kan også være fordi, Freja ved, at Eline intet udviklingsmæssigt får ud af at blive liggende. Derfor skal hun op. Men hvilke (magtfulde) konsekvenser kan Freja benytte sig af, når Eline ikke står op?

Konsekvenspædagogik bruges på mange forskellige måder. Konsekvens kan blandt andet forstås som en 'straf', som den unge tildeles, fordi hun har begået en forkert handling. Her er det kontaktpersonen, der idømmer 'straffen' – for eksempel *"Hvis du ikke står op og går i skole, så aflyser jeg vores tur i biografen på torsdag"*. Konsekvens kan også være en straf, der er valgt af den unge

selv. Her giver kontaktpersonen en række valgmuligheder til den unge, og den unge vælger så selv, hvad konsekvensen af hendes handlinger skal være – for eksempel *"Hvad synes du konsekvensen skal være, når du ikke kommer op om morgenen og hen i skolen? Skal det være, at vi to ikke laver andre aktiviteter sammen end at mødes hjemme hos dig i to uger, eller at jeg i en uge konfigurerer den PC, du har fået af kommunen til at lave skoleopgaver på, men som du også bruger til at spille på?"* Konsekvens kan også være udelukkelse fra den sociale sammenhæng – for eksempel *"Når du ikke kan passe din skole, vil jeg ikke følges med dig hen i ungdomsklubben"*. Resultatet af straffen er det samme – den unge skal gøre noget for hende ubehageligt for at sone sin brøde.

Konsekvens kan imidlertid også bestå af mere voksenstøtte. Det betyder, at kontaktpersonen vedkender sig sit ansvar: *"Jeg tog fejl, da jeg troede, at du selv var i stand til komme i seng i ordentlig tid om aftenen og dermed også komme op om morgenen uden støtte til vækning. Derfor må jeg nu i en periode fremover ringe eller komme forbi om aftenen og sikre mig, at du er på vej i seng"*.

Der findes altså flere former for konsekvenser.¹¹ Mens de førstnævnte kan betragtes som en individuel straf eller sanktion, hvor man håber, at den unge tager ved lære af sin straf, anvendes magten i den sidstnævnte situation fundamentalt anderledes. Her erkender kontaktpersonen at have taget fejl i sin bedømmelse af den unges parathed til at tage ansvar for sin egen situation og må derfor lægge en ny strategi for, hvordan hun kan støtte

den unges udvikling. Og det gør kontaktpersonen ved at være i tættere og hyppigere kontakt med den unge telefonisk eller ved at være sammen med den unge – ikke ved straffeaktioner eller isolation.

Mange af de udsatte unge, der får tilknyttet en kontaktperson, vil som følge af deres opvækstvilkår oftest være sat bagud i forhold til andre unge på en lang række udviklingsområder. Alene derfor virker den konsekvent voksenstøttede indsats som et langt bedre bud på, hvordan den unge kan lære samfundets adfærdsregler, normer og værdier at kende end de mere sanktionsprægede magtdemonstrationer, hvor man håber på, at den unge selv finder ud af, hvordan hun skal handle fremover. Det betyder, at kontaktpersonen i stedet for konsekvenspædagogiske rygmarvsreaktioner hver gang skal overveje, hvordan hun bedst muligt støtter den unge til at lære det, hun ikke kan. Og det betyder, at kontaktpersonen skal overveje, hvordan hun gennem konkrete handlinger sammen med den unge kan opbygge den fornødne tillid og relation, der er forudsætningen for opdragelsesarbejdet. Det er en helt anderledes krævende men også langt mere inspirerende opgave.

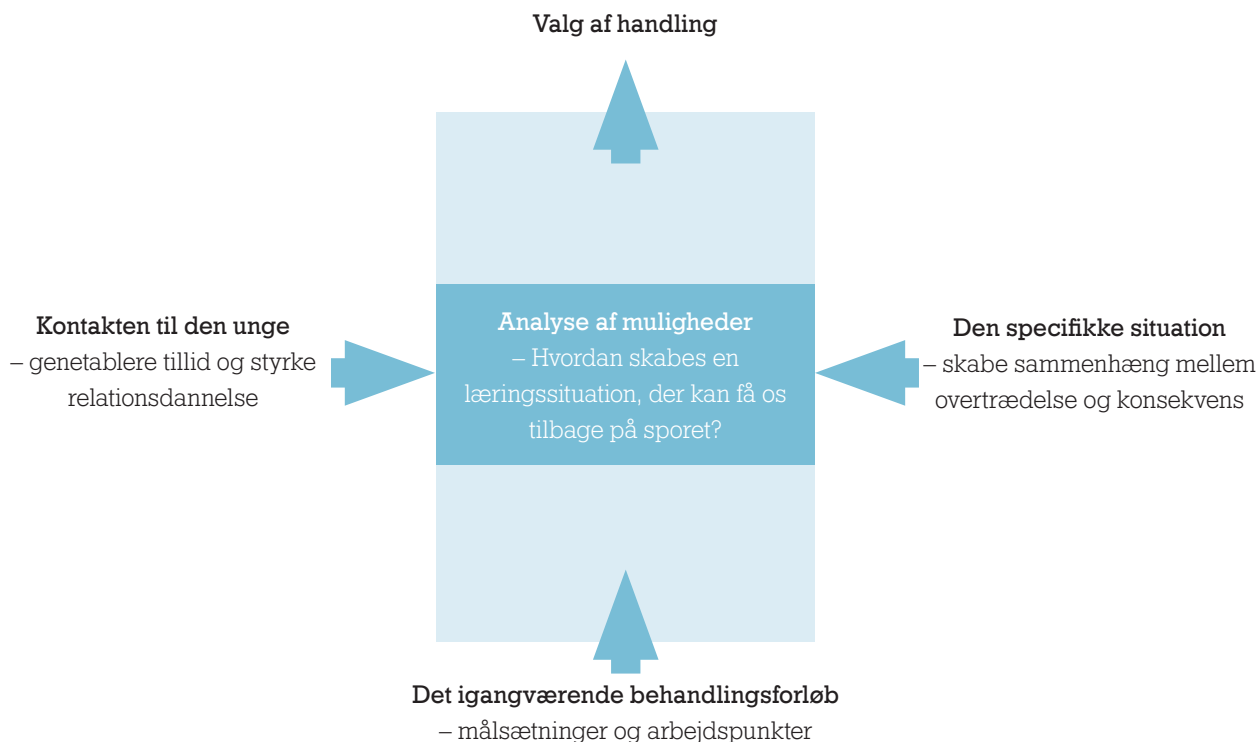
Vender vi tilbage til Frejas håndtering af situationen med Eline, der har svært ved at komme op om morgenen, betyder det, at når Eline skal lære at stå op om morgenen, så må Freja – når Eline er kommet ud af sengen – finde ud af, hvorfor hun ikke ville op. Var det fordi, hun ikke havde fået lavet lektier, var det fordi, hun var uvenner med nogen i skolen, var det fordi, læreren skældte ud,

var det fordi, hun var for længe oppe i går eller ...? Uanset grunden skal Eline hjælpes til at stå op – både fordi det er vigtigt at formidle, at 'man' skal passe sine pligter, men også for at vise Eline, at skolegang ikke er ligegyldigt, men faktisk er vigtigt, og at man som voksen er mere end villig til at gøre det til noget betydnings- og meningsfuldt, som man kan være fælles om.

I den konkrete situation skal Eline imidlertid bare op, og det skal gøres med alle de midler, Freja har til rådighed, herunder at møde op hjemme hos Eline. Det er magtudøvelse, fordi Freja insisterer, argumenterer, maser sig på, bruger hele sin personlige autoritet og ikke lader Eline i fred, før hun er kommet op. Men opdragelsesarbejde er jo ikke magtfrit. Til gengæld kan en veludført anvendelse af magt oftest virke tillidsopbyggende, fordi det indirekte signalerer, at kontaktpersonen også er villig til at tage det ubehagelig med i opdragelsesarbejdet – det sender signalet ”*så meget betyder du for mig, at jeg rent faktisk gider tage konflikten med dig*”.¹²

Denne model (næste side) relaterer sig til pædagogisk arbejde på døgnområdet,¹³ men er også relevant i kontaktpersonssammenhænge. Modelens udgangspunkt er en situation, hvor en ung ”har trådt ved siden af”, og hvor den pædagogiske medarbejder / kontaktpersonen skal overveje konsekvenserne. Det kan for eksempel være, at den unge har stjålet en pung fra en jakkelomme i omklædningsrummet i den fodboldklub, hvor kontaktpersonen og den unge er begyndt at træne sammen. I den situation er der flere ting, som

Figur 17. Valg af konsekvenser.



kontaktpersonen skal have med i overvejelserne:

1. *Den specifikke situation.* Det er typisk her, at den største del af opmærksomheden lægges: Hvad vil en passende reaktion være på den unges handling? Ofte vil en sanktion være, at den unge ikke længere kan komme i klubben.
2. *Kontakten til den unge.* Hvordan kan kontaktpersonen få genetableret eller styrket kontakten og relationen til den unge? For at fastholde udviklingen i kontaktarbejdet med den unge kan det være vigtigt at fortsætte den fælles

3. *Det igangværende behandlingsforløb* (det pædagogiske forløb). Fodboldtræningen er måske en vigtig måde at opfylde et mål med indsatsen omkring den unge, der handler om at lære at indgå i større sociale sammenhænge baseret på frivillighed og at få nye bekendte og venner. Hvis kontaktpersonen som en konsekvens af tyveriet dropper fodboldaktiviteten sammen med den unge, så blokerer han for den igang-

værende pædagogiske indsats og risikerer at save den gren over, som han selv sidder på.



Vil du vide mere om arbejdet med struktur, omsorg og magt:

Professionel omsorg for børn og familier – fra teori til værktøj (1999) Af Nygren, Per.

Magten i det pædagogiske døgnarbejde med børn og unge (2010) Af Jensen Peter i *Gi'LOS nr. 2 2010*.

Pædagogik fra Farsø (2008) Af Kildedal, Karin og Dorthe Kildedal Nielsen.

"Det er så fucking træls!" – Solhaven og de unge (1999) Af Lihme, Benny.



Noter

- 1 Se eksempelvis Kildedal, Karin og Dorthe Kildedal Nielsen. (2008). *Pædagogik fra Farsø*. Farsø. Solhaven & Himmerlands Rådgivningscenter.
- 2 Nygren, Per. (1999). *Professionel omsorg for børn og familier – fra teori til værktøj*. København. Dansk Psykologisk Forlag.
- 3 Nygren, Per. (1999). *Professionel omsorg for børn og familier – fra teori til værktøj*. København. Dansk Psykologisk Forlag.
- 4 Se f.eks. Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1993). *Management of organizational behavior*. London. Prentice Hall.

- 5 Se eksempelvis Flyvbjerg, Bent. (1991). *Rationalitet og magt*. Akademisk Forlag.
- 6 Dale, Erling Lars. (1981). *Hvad er opdragelse?* Rhodos. København.
- 7 Gyldendals åbne encyklopædi: http://www.denstore-danske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Fremmedord/asa%C3%A5/autoritativ?highlight=autoritativ.
- 8 Gyldendals åbne encyklopædi: http://www.denstore-danske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Fremmedord/asa%C3%A5/autorit%C3%A6r?highlight=autorit%C3%A6r.
- 9 Gyldendals åbne encyklopædi: http://www.denstore-danske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Samfund/autoritet?highlight=autoritet.
- 10 Se Jensen, Peter. (2010). *Magten i det pædagogiske døgnarbejde med børn og unge*. I *Gi'LOS nr. 2 2010*. Landsforeningen af Opholdssteder.
- 11 Se mere i Kildedal, Karin og Dorthe Kildedal Nielsen. (2008). *Pædagogik fra Farsø*. Farsø. Rabøl A/S.
- 12 Se Jensen, Peter. (2010). *Magten i det pædagogiske døgnarbejde med børn og unge*. I *Gi'LOS nr. 2 2010*. Landsforeningen af Opholdssteder.
- 13 Kildedal, Karin og Dorthe Kildedal Nielsen. (2008). *Pædagogik fra Farsø*. Farsø. Rabøl A/S.

INDHOLD | KAPITEL 9

Metoder i systematisk hverdagspædagogik

Løsningsfokus.....	155
Arbejde med mål.....	158
SMART-mål.....	160
Positive mål.....	161
Målskema.....	162

KAPITEL 9

METODER I SYSTEMATISK HVERDAGSPÆDAGOGIK

I dette kapitel gennemgår vi forskellige metoder, der kan indgå i det målrettede og systematiske kontaktpersonsarbejde.

Løsningsfokus

Den løsningsfokuserede metode¹ ligger i forlængelse af ”Appreciative Inquiry” (*anerkendende undersøgelse*).² Denne metode er orienteret imod at finde frem til mulighederne for udvikling.

Den løsningsfokuserede metode er således en udviklingsorienteret tilgang, som hjælper de unge med at foretage væsentlige ændringer i deres liv ved at fokusere på løsninger i stedet for problemer. Selv unge, der har massive problemer, har iboende styrker og ressourcer, som kan mobiliseres i kampen om forbedringer. Metoden tager udgangspunkt i, at elementer af den ønskede løsning ofte allerede er til stede i de unges liv og kan fungere som udgangspunkt for videre forandringer.

Metoden ser på muligheder frem for barrierer og på ressourcer snarere end på mangler.

Metodens centrale indhold er:

- At finde ud af, hvad der allerede virker, og gøre mere af det.
- At finde ud af, hvad der ikke virker, og gøre noget andet.
- At finde frem til individets personlige og netværksmæssige ressourcer.
- Systematisk at bygge videre på tidligere og aktuelle succeser.

I modsætning til problemorienterede metoder beskæftiger den løsningsfokuserede metode sig ikke med den unges problemer, hendes historie og mulige problemårsager, men forsøger så detaljeret som muligt at finde frem til hvilken fremtid, den unge ønsker for sig selv. Der fokuseres på det, som ønskes, frem for det som ikke ønskes, og ”problemsnak” droppes fra starten til fordel for en dybdegående samtale om:

- det, der allerede virker.
- det, den unge havde succes med tidligere.
- (handleplanens) og den unges mål.
- hvilke positive forandringer, som opnåelsen af disse mål vil medføre i den unges liv.
- hvilke løsninger, som kan føre hen imod disse mål.

Antagelsen er, at dele af denne ønskede fremtid allerede findes i den unges liv om end måske i meget begrænset omfang. Den unge vil altid gøre et eller andet, som er et skridt i den rigtige retning. Det er kontaktpersonens opgave at hjælpe den unge med at fokusere på det, hun allerede gør, som vil bidrage til at opnå det ønskede mål. Hertil kan kontaktpersonen benytte sig af faste, standardiserede spørgsmål og scenarier, som er kendetegnede ved at være meget detaljerede og tilbyde nye, anderledes synsvinkler på den unges situation.

Den løsningsfokuserede metode anvendes af kontaktpersonen til at lytte sig frem til og identificere styrker, ressourcer, særlige egenskaber og

færdigheder hos den unge, hvorefter den unge gøres opmærksom på dette ved direkte feedback. Forandringen hen mod målet opnås ved at trække på og udbygge disse allerede eksisterende styrker og strategier.

Den løsningsfokuserede metode rummer et element af empowerment, idet forandringer frembringes igennem den unges egne strategier snarere end via kontaktpersonens gode råd og anbefalinger. Kontaktpersonen er således loyal over for den unges egne styrker og strategier og forsøger aldrig at pådutte hende udefrakommende planer, som hun ikke har ejerskab over.



Værktøjskasse 9 • Løsningsfokuseret metode

Der kan skelnes imellem en problemorienteret tilgang og den løsningsfokuserede tilgang på følgende måde:

Figur 18. Problemer eller løsninger.

Fokus på problemer:

- Vurdering af problemer.
- Undersøgelse af fortidens nederlag.
- Bevidsthed om seneste tilbageskridt.
- Forklaring på problemer.
- Fokus på svagheder og fejl.
- Placering af skyld/ansvar.

Fokus på løsninger:

- Opstilling af mål.
- Undersøgelse af fortidens succeser.
- Bevidsthed om seneste fremgang.
- Forklaring på fremgangen.
- Fokus på ressourcer og kompetencer.
- Anerkendelse af det, som har hjulpet.

Eksempel: En ung, der ryger hash³

1. *Forhandling af et fælles projekt.*

Det fælles projekt er det, som kontaktpersonen og den unge sammen arbejder hen imod. I dette eksempel er det fælles projekt at minimere eller helt at få stoppet den unges hashmisbrug.

- Hvad skal vi tale om, hvad ønsker du hjælp til?

2. *Beskrivelse af, hvad den unge ønsker.*

Målene for det fælles projekt skal være vigtige for den unge, konkrete og fremadrettede. I dette eksempel kan den unges mål være at reducere hashforbruget og på længere sigt helt at stoppe sit misbrug. I den forbindelse kan hjælpsomme spørgsmål være:

- Når du ikke længere ryger hash, hvad vil du så gøre i stedet for?
- Hvad vil du se dig selv gøre anderledes, når du har reduceret forbruget?
- Hvis jeg nu tog på ferie i tre måneder og kom tilbage her, og du havde opnået dit mål, hvad ville du så fortælle om, hvad der var sket af ændringer i dit liv?
- Hvad tror du din mor vil se dig gøre anderledes, når du ikke længere ryger hash? Når hun så gør det, hvad vil du så gøre anderledes?
- Hvad med din skole, hvordan vil de opdage, at du er holdt op med at ryge?

En anden mulighed er at stille *mirakel spørgsmål*:

- Jeg har et lidt anderledes spørgsmål til dig, et spørgsmål der kræver, at du bruger din fantasi. Forstil dig, at efter, vi har talt sammen i dag, spiser du sammen med din familie, ser tv og senere går du i seng og sover. Og mens du sover, sker der et mirakel... Miraklet gør, at dit problem forsvinder.

Men fordi du sover, ved du ikke, at problemet er løst. Så når du vågner om morgenen, hvordan vil du så opdage, at der er sket et mirakel? Hvad er det første du vil bemærke?

3. *Hvad sker allerede/undtagelser*

Et centralt element i den løsningsfokuserede metode er at gå på jagt efter undtagelser fra problemet. Der ledes efter situationer, hvor problemet ikke er til stede. I dette eksempel kan der sættes fokus på de situationer, hvor den unge undlader at ryge hash eller på dage, hvor hashforbruget af den ene eller den anden grund er mindre end normalt. Hjælpsomme spørgsmål kan være:

- På en skala fra 1 til 10, hvor 10 er, at du har opnået dit mål, og 1 er, da dit problem var størst, hvor er du så i dag?
- Hvad er det, der gør, at du siger to og ikke nul?
- Hvad har du allerede gjort for at nå op på det trin?

Andre spørgsmål, der har fokus på undtagelser (og der ved på, hvad der skal gøres mere af)

- Er der tidspunkter, hvor du godt kan lade være at ryge?
- Er der tidspunkter, hvor du ikke får trang?
- Er der tidspunkter, hvor du har trang, men hvor du ikke ryger?
- Hvornår er problemet ikke tilstede?

4. *Næste skridt*

Det næste skridt i den løsningsfokuserede metode er at sætte fokus på, hvordan de små fremskridt i arbejdet med at nå den unges mål kan identificeres. Hjælpsomme spørgsmål kan være:

- Hvad vil være det første lille tegn på, at du er på vej til skalatrin tre?

- Hvad skal du se dig selv gøre, før du tænker: nu er jeg på vej den rigtige vej?

5. Feedback og opgave

Dernæst gives der feedback på, hvilke kompetencer den unge har fremvist i forhold til at kunne nå sit mål. Den unge kan også gives en opgave, der relaterer sig til ønsket om forandring. Det kan enten være en observationsopgave eller en adfærdsopgave. Eksempler på opgaver kan være:

- Prøv at bemærke, hvornår du er i stand til at modstå trangene til at ryge.
- Du siger, at det hjælper dig at løbe. Jeg vil forslå, at din opgave er at vælge en dag i denne uge, hvor du løber om morgenen og bemærker, hvordan det påvirker din dag.

6. Aftaler om hvornår, vi snakker sammen igen

Afslutningsvis aftales det, hvornår kontaktpersonen og den unge skal snakke sammen igen.

Arbejde med mål

At sætte sig mål i det pædagogiske arbejde er en særlig udfordring for kontaktpersonen. Den løsningsfokuserede tilgang arbejder med meget konkrete fremadrettede mål. Vi vil imidlertid forsøge at gå lidt længere ind i dette arbejde, som traditionelt har været svært at tackle på det pædagogiske fagområde i almindelighed og i forebyggende foranstaltninger som kontaktpersonsarbejdet i særdeleshed. Målene har ofte været enten fraværende, meget overordnede ("*han skal støttes i at kunne leve et normalt liv*") eller formulerede negativt ("*han skal holde op med at være aggressiv*").

Det er imidlertid en nødvendighed, at kontaktpersonen kan sætte sig konkrete pædagogiske mål i arbejdet med de unge. Det er nemlig med til at sikre, at der sker en udvikling i kontaktpersonens pædagogiske arbejde med den unge. Derfor skal de mere overordnede mål i handleplanen omsættes til handleorienterede pædagogiske mål.

Psykologen Lev Semyonovich Vygotsky formulerede teorien omkring 'nærmeste udviklingszone'.⁴

Den nærmeste udviklingszone er ifølge Vygotsky den zone, den unge kan klare under vejledning fra kontaktpersonen. Det vil sige, at den unge skal udfordres – men ikke mere end at hun alligevel kan følge med. Man kan forestille sig den nærmeste udviklingszone som et område, der er lige uden for en unge:

1. *Aktuel udviklingszone:*

Ligger udfordringen indenfor det, den unge kan klare alene, sker der ingen udvikling. Et eksempel kan være en ung pige, der ikke kan fungere i grupper af unge, der tæller flere end hendes to bedste (og eneste) veninder). Den aktuelle udviklingszone, hvor der ingen udvikling vil ske, er der, hvor den unge blot fortsætter med at være sammen med sine to veninder – måske lidt hyppigere end før.

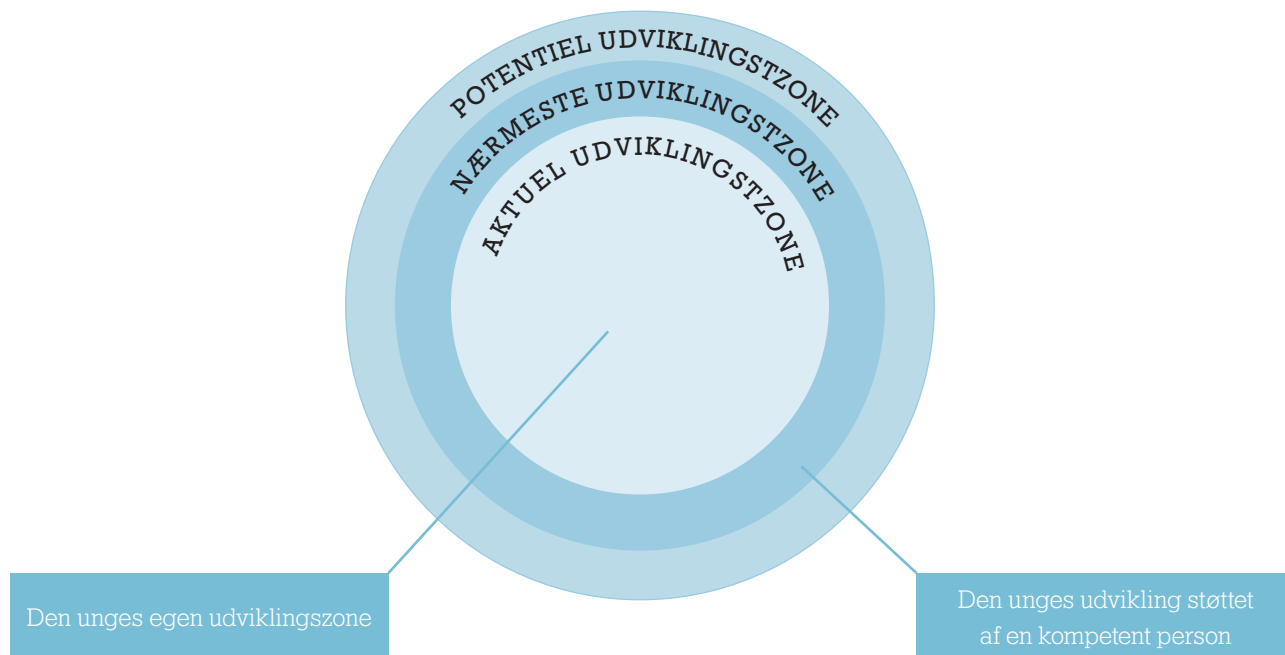
2. *Potentiel udviklingszone:*

Ligger udfordringen uden for den unges nærmeste udviklingszone, vil hun føle sig frustreret, og der vil heller ikke her finde nogen læring sted. I vores eksempel vil det være, hvis kontaktpersonen overtaler den unge til at tage alene til en stor fest i ungdomsklubben, hvor hun ikke kender nogen andre unge og er skræmt ved tanken om at møde de mange nye mennesker.

3. *Nærmeste udviklingszone:*

Ligger udfordringen derimod inden for den unges nærmeste udviklingszone, vil der ske en læring. I vores eksempel vil det være, hvis kontaktpersonen sammen med den unge tager ned i klubben en time på en hverdagsaften. Eller at kontaktpersonen iscenesætter, at en af den unges to veninder tager med ned i klubben. Går det godt, kan det følges op af endnu et besøg, siden et længere besøg, og på et tidspunkt er den unge moden til at turde prøve festen alene med kontaktpersonen på stand by eller sammen med de to veninder.

Figur 19. Nærmeste udviklingszone.



SMART-mål

At et mål er SMART formuleret vil sige, at de er Specifikke, Målbare, Accepterede, Realistiske og Tidsafgrænsede. I forbindelse med pædagogisk kontaktpersonsarbejde vil det sige, at:

- *Specifikke*
Målet skal være konkret og utvetydigt formuleret, fokuseret og klart defineret. Specifikt betyder også, at målsætningen eller målet skal være ligefremt, handlingsorienteret og klart udtrykke det forventede mål. Det kan for eksempel være ”at den unge skal kunne lide at komme i klubben, også når der er mange unge til stede”. (Frem for at hendes ”sociale fobi skal fjernes”, eller at hun skal ”have udviklet sine sociale kompetencer”)
- *Målbare*
Målet skal kunne måles. Det kræver, at målemetoden er klar. Man kan eksempelvis stille tjekspørgsmålet: ”Hvordan kan jeg vide, om ændringen er indtrådt?” Endvidere skal det stå klart, om denne måling kan gennemføres. I eksemplet ovenfor kan der måles på, om den unge faktisk kommer i klubben, og om hun udtrykker tilfredshed med det.
- *Accepterede*
Målet skal være accepteret af den unge. Hvis den unge er uenig i målet og dets relevans, vil det være vanskeligt at opnå målet og at måle fornuftigt på fremdriften undervejs. Derfor

bør mål også udformes sammen med den unge.

- *Realistiske*
Mål, der er accepterede, er ikke nødvendigvis realistiske. Realistisk betyder ikke, at det skal være nemt, men at man skal have ressourcerne til rådighed for at kunne opnå dem, som for eksempel de evner, penge og udstyr til at udføre opgaven, der er nødvendige for at nå målet. Hvis målet i eksemplet ovenfor var, at ”den unge skal blive den nye leder blandt de unge i klubben, som gerne og ofte tager ordet og kan holde større grupper fanget, når hun taler”, så vil hun måske nok kunne acceptere målet som attraktivt, men det er næppe noget realistisk mål, når startpunktet er en udtalt social angst. Til gengæld er det realistisk at træne den unge i at komme i klubben i begrænset omfang i starten, så hun langsom bliver tryk ved situationen.
- *Tidsafgrænsede*
Målet skal være tidsafgrænset. Tidsafgrænsningen betyder, at der skal være en tidsfrist for, hvornår målet skal nås. Tidsfristen skal være både opnåelig og realistisk. Hvis ikke målet indeholder en tidsfrist, ved vi ikke, hvornår vi skal måle, om det er nået. Det vil i vores eksempel betyde, at målet skal kunne realiseres indenfor en tidshorisont af maksimalt nogle måneder. Går der længere tid, kan det være, at den unge taber pusten og opgiver. Det har stor betydning, at der regelmæssigt kan ”sættes

flueben” ved målene, og at kontaktpersonen og den unge kan fejre endnu en succes for den unge.

Positive mål

Mål for den pædagogiske kontaktpersonsindsats skal formuleres positivt som noget, vi vil se ske, eller noget den unge skal lære. I arbejdet med

udsatte unge kan der være en tendens til at fokusere på det negative – på det, den unge skal lade være med. En konsekvens af det negative fokus på hvad den unge skal lade være med, kan imidlertid være, at det bliver mere diffust, hvad det så er, der er målet, og hvad det faktisk er, vi vil se ske, når målet er opfyldt.

I det nedenstående præsenteres nogle eksempler på negative mål og positive reformuleringer:

Figur 20. Positivt reformulerede mål.

Negative mål	Positivt reformulerede mål
A: Søren har lavt selvværd, og han skal holde op med at lyve og overdrive.	Søren skal lære at sætte ord på de ting, han er god til.
B: Said skal holde op med at råbe og skrike, når han ikke får sin vilje.	Said skal lære at tælle til ti, trække vejret tre gange dybt ned i maven og dernæst formulere sin utilfredshed stille og roligt, når han ikke får sin vilje.
C: Tine skal stoppe sin voldelige adfærd overfor pædagoger og andre unge, når hun bliver vred.	Tine skal lære at sætte ord på, hvorfor hun er vred.
D: Rasmus skal holde op med at være genert overfor fremmede mennesker.	Rasmus skal lære at tale med fremmede mennesker.
E: Nadine skal stoppe sin uro og mangel på koncentration, før det går over gevind.	Nadine skal lære at mærke, hvornår uroen og den manglende koncentration er på vej og søge hjælp.
F: Klaus skal holde op med at brokke sig og lade være med at dominere, når andre taler og tager initiativet.	Klaus skal lære at give plads til andre ved at lytte uden at tale samtidig.

Målskema

Nedenstående målskema afspejler alle de ovenstående elementer i systematisk og målrettet kontaktpersonsarbejde. Samtidig er det integreret med handleplanens formål og mål, som er udarbejdet af sagsbehandleren. Målsætningskemaet er på samme tid medarbejdernes arbejdsplan og et redskab til inddragelse af de unge.

Læs mere i kapitel 13.

Formål og mål vil typisk være formuleringer fra handleplanen, som er de overordnede mål for kontaktpersonens arbejde. Det vil være meget hensigtsmæssigt, at kontaktperson og sagsbehandler har en dialog med hinanden – og med den unge – omkring formulering og eventuel revidering af målene i handleplanen på baggrund af erfaringerne fra det igangværende kontaktpersonsforløb.

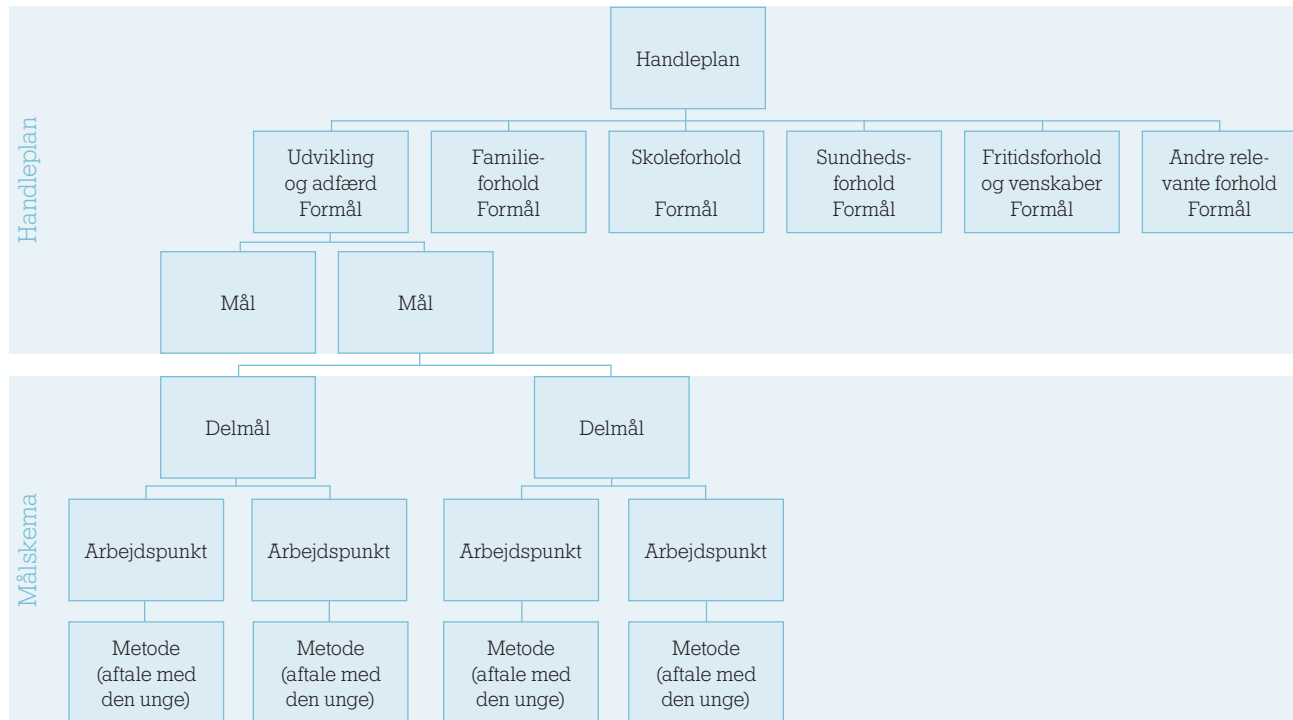
Det skal være muligt at krydse målene af. For eksempel kan man ikke have et mål, der hedder nedtrapning af stofforbrug. For hvornår målet så er nået? Hvornår er han nedtrappet nok?

Delmål indgik tidligere i handleplanen, men efter Barnets Reform af 1. januar 2011 er det ikke længere et krav, at handleplanen skal indeholde delmål. Målskemaet rummer imidlertid delmål. Her har kontaktpersonen mulighed for at konkretisere handleplanens formål og mål yderligere.

Arbejdspunkter og metoder er de mere operationelle pædagogiske værktøjer. Arbejdspunkterne kan man kalde delmålenes delmål. En central pointe i arbejdet med målskemaet er, at der maksimalt arbejdes med tre arbejdspunkter ad gangen, og at disse arbejdspunkter (som i SMART-modellen) hver især skal være realiserbare indenfor tre måneder.

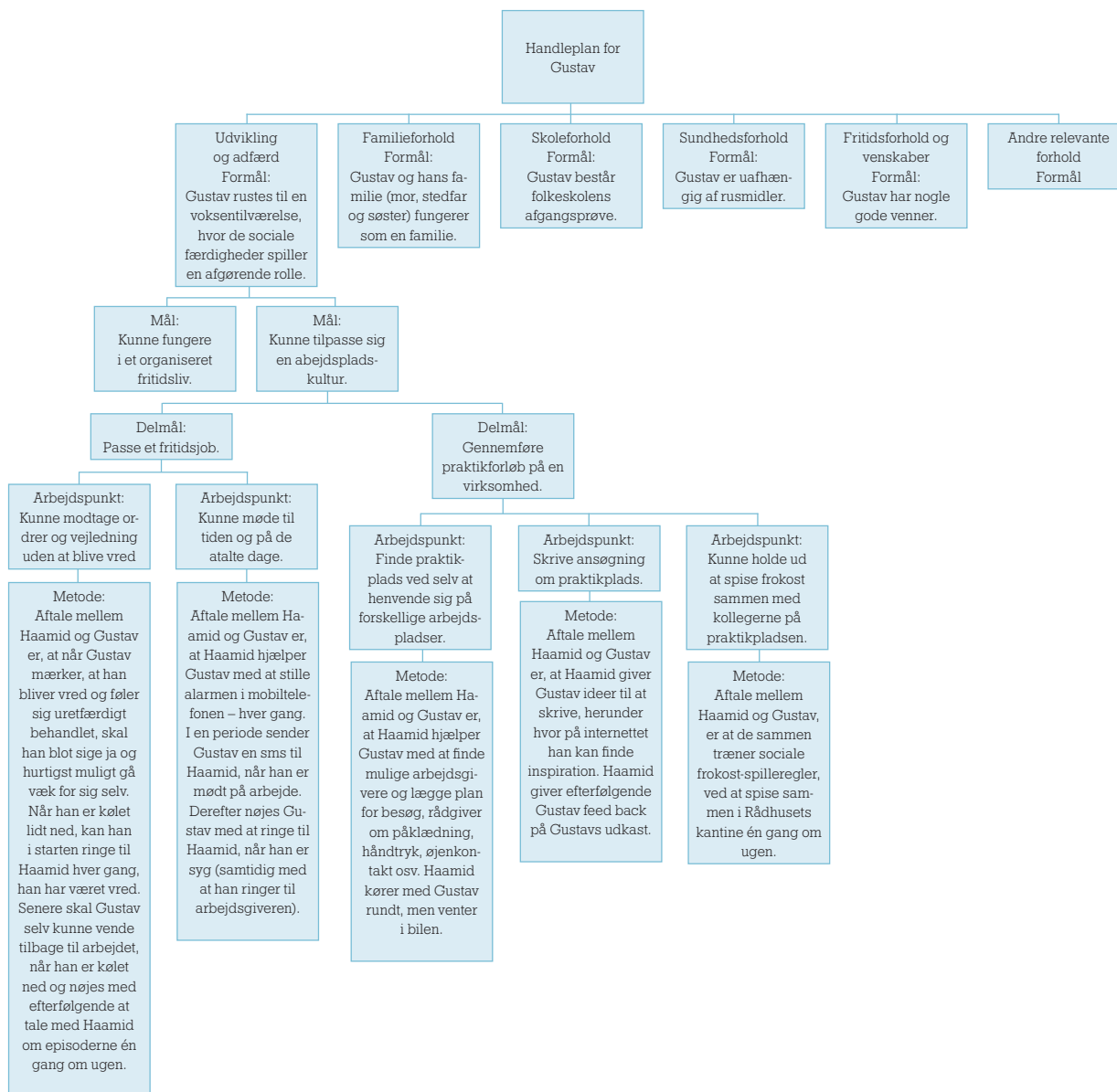


Figur 21. Målskema med udgangspunkt i handleplan.



Figur 22. Eksempel på udfyldt målskema.

Eksemplet omhandler kontaktpersonen Haamids pædagogiske mål for arbejdet med den 17 årige Gustav. Metoderne er her kun udfyldt for et par arbejdspunkter.





Vil du vide mere om løsningsfokus og arbejdet med mål:

Løsningsfokuserede samtaler (2006) Af DeJong, Peter og Insoo Kim Berg.
Tænkning og sprog 1 (1982) Af Vygotsky, L.S.
Appreciative Inquiry Handbook (2008) Af Cooperrider, David L. m.fl.



Noter

- 1 DeJong, Peter og Insoo Kim Berg. (2006). *Løsningsfokuserede samtaler*. Hans Reitzels Forlag.
- 2 Cooperrider, David L., Diana Whitney og Jacqueline M. Stavros. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook*. Crown Custom Publishing, Inc. and Berrett-Koehler Publishers Inc.
- 3 Udarbejdet af Trine Ry. (2008). Frit efter papirer fra Solution focus samt Jong & Insoo Kim Berg. *Løsningsfokuserede samtaler*. (2007). København K. Hans Reitzels forlag.
- 4 Vygotsky, L.S. (1982). *Tænkning og sprog 1*. København K. Hans Reitzels Forlag.

INDHOLD | KAPITEL 10

Familie, venner og netværk

Livsarenaer.....	167
Nær familie	168
Kæreste, venner og ungdomsgrupper	170
Andre netværk	170
Professionelle.....	170
Familiesamarbejde.....	171
Kontaktpersonen og forældrene	172
Den unges eller familiens kontaktperson?	174
Venner, kæreste, ungdomsgrupper	176
Støtte den unge i fællesskabet	177
Arbejde med ungdomsgrupper.....	179

KAPITEL 10

FAMILIE, VENNER OG NETVÆRK

I dette kapitel sætter vi fokus på de unges netværk, og på hvordan kontaktpersonen kan arbejde i og med dette netværk.

En kontaktperson kan være i kontakt med skole, psykolog, tante Olga i Jylland, Ungdommens Uddannelsesvejledning, skipperen på båden, hvor den unge er i praktik inden han skal i lære, den unges venner – og selvfølgelig den unges familie. Og kontaktpersonen skal kunne håndtere alle kontakterne i netværket lige professionelt og tillidsvækkende. Det kan være en stor udfordring!

Kontaktpersonsordningen er en individuel foranstaltning, der først og fremmest skal støtte børn og unge med særlige problemer. Derfor vil det også være den enkelte unge, som er i centrum for kontaktpersonens arbejde. I arbejdet med at støtte den unge er det imidlertid en helt central udfordring at forholde sig til netværket omkring den unge.

Netværket er ofte en del af de særlige problemer, den unge oplever. Det kan være en dårligt fungerende familie, manglende venner eller måske venner med en negativ indflydelse på den unge. Netværket er imidlertid også ofte en del af løsningen. Der er ofte mange ressourcer at hente

i netværket omkring den unge. Under alle omstændigheder er netværket en vigtig bestanddel i de unges arbejde på at ”*opnå de samme muligheder i livet som deres jævnaldrende*” og deres forberedelse til ”*et selvstændigt voksenliv*”.¹

Livsarenaer

Hver enkelt ung indgår i forskellige livsarenaer og skal fungere i de sociale sammenhænge, som knytter sig til disse. Livsarenaerne er med til at skabe betingelserne for den enkeltes personlige dannelse. Man kan således ikke forestille sig udvikling af personlighed eller identitetsfølelse løsrevet fra det sociale samspil med individer og grupper i disse livsarenaer. Sagt med andre ord er omgivelsernes reaktioner på den unge afgørende for hans dannelsesproces, fordi de er med til at definere den unges muligheder for social deltagelse på forskellige livsområder.²

De enkelte livsarenaer kan indebære vidt forskellige normer og sociale spilleregler, som den unge skal lære at håndtere og agere i. For nogle unge kan det være svært at skifte mellem forskellige

normsystemer og regler. Det kan medføre irettesættelse, afvisning, nederlag eller udelukkelse. Omvendt skaber oplevelsen af sammenhæng mellem de forskellige livsarenaer kontinuitet og mening i den unges liv.

Det er vigtigt, at kontaktpersonen kender eller i det mindste har kendskab til de enkelte individer og grupper i den unges livsarenaer. Men mindst lige så centralt er det, at kontaktpersonen reflekterer over relationen mellem den unge og hans sociale omverden og muligheder for udvikling af de samspil, han indgår i.

I det følgende har vi inddelt den unges livsarenaer i fire kategorier. De forskellige livsarenaer udgør en ramme omkring kontaktpersonens arbejde med at udvikle kontakten og relationerne til den unge (læs mere i kapitel 6 og 7) og hendes arbejde med omsorg og opdragelse – den systematisk hverdagspædagogik (læs mere i kapitel 8 og 9).

På næste side har vi sat 'systematisk hverdagspædagogik'-modellen fra tidligere (læs kapitel 6 og kapitel 8) ind i rammerne af et netværkskort. Det skal illustrere, at kontakt- og relationsarbejdet i midten – omgivet af arbejdet med struktur, omsorg og magt – finder sted i en sammenhæng med den unge, hans familie og private og professionelle netværk.

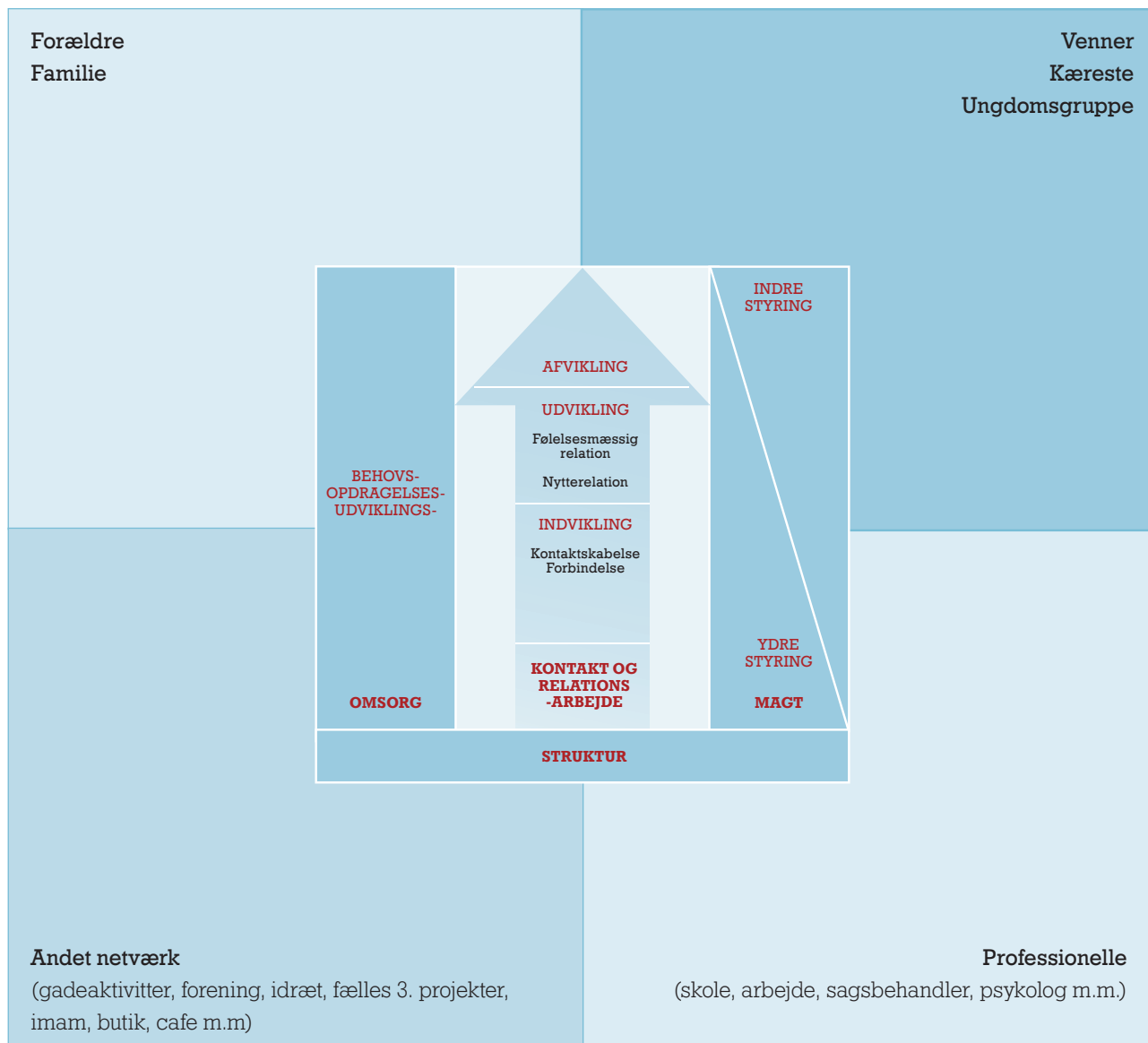
Nær familie

Den nære familie dækker over familiære relationer, der er tætte men ikke nødvendigvis biologiske. Den nære familie er som oftest af meget stor betydning for den unge. Loyaliteten, kærligheden, savnet, glæden eller skuffelsen i forhold til den nære familie kan derfor virke stor og overvældende. Det er ikke sjældent, at selv meget omsorgssvigtede unge på den ene side forsvare deres forældre med næb og klør og indgår i et spil om at præsentere familielivet indenfor de socialt accepterede rammer, og at de på den anden side har voldsomme konflikter med familien.

Familiestrukturen har i mange år været i opbrud, og det er et vilkår for mange unge at leve i skilsmissefamilier med enten den ene forældre som eneforsørger eller i nye familiedannelser med dine, mine og vores børn. For den unge kan det være overvældende at skulle forholde sig til forældrenes nye partnere, flere sæt bedsteforældre og nye søskende – men disse kan selvfølgelig også komme til at spille en positiv rolle i den unges liv.

For kontaktpersonen er det vigtigt at være opmærksom på den unges familieforhold – på hvordan forholdet mellem den unge og hans forældre er, på forholdet de to forældre imellem, og på hvordan den unges forhold til sine søskende og til andre nære familierelationer er. Kontaktpersonen kan bruge denne viden til at udpege personer, der kan være særligt relevante at inddrage i et samspil om at støtte op om den unge.

Figur 23. Systematisk Hverdagspædagogik og netværksarbejde.



Kæreste, venner og ungdomsgrupper

Denne livsarena dækker over en række meget forskellige sociale kontaktflader for den unge. Det er i relationen til andre mennesker, at vi formes som mennesker. Gennem barndommen og ungdommen trænes vi i at indgå i tætte og fortrolige relationer, og vi formes som selvstændige individer ved at spejle os og afprøve grænser. Vi bliver konstant korrigerede i vores adfærd gennem kontakten til andre mennesker, gennem nysgerrigheden på grænser for acceptabel adfærd og ved at blive præsenteret for nye verdener og nye perspektiver.

De unge indgår typisk i en række nære vennerelationer, men er også ofte del af større eller mindre ungdomsgrupper. Har den unge en kæreste, er det interessant for kontaktpersonen at vide, hvordan deres indbyrdes roller er – og hvordan de behandler hinanden. Hvad ser de i hinanden, og hvordan påvirker de hinanden? Og hvordan påvirker kæresteforholdet relationen til forældrene og til vennerne/ungdomsgruppen?

Kontaktpersonen bør også have kendskab til den unges venner og til de ungdomsgrupper, som den unge indgår i. Hvem er den unges venner – og hvilken indflydelse har de på den unge. Hvordan er relationen mellem den unge og hans venner? Hvordan er dynamikken i den ungdomsgruppe, som den unge er en del af? Hvilke værdier har de i gruppen? Hvad er den unges motivation for at indgå i gruppen? Er der konflikter imellem den unges gruppe og andre ungdomsgrupper – eller internt i gruppen?

Andre netværk

Livsarenaer dækker over alle de miljøer, den unge kommer i. Også i de livsarenaer, der umiddelbart kan forekomme mere perifere, kan der være personer, som har stor indflydelse på den unge eller som den unge oplever at have en god relation til. Det kan for eksempel være kioskejererne om hjørnet eller idrætstræneren i den lokale sportsklub. Gadeaktiviteter, foreninger, idrætsaktiviteter, den lokale kirke eller moske, grønthandlen eller internetcafeen kan også udgøre livsarenaer for den unge.

Digitale fællesskaber som for eksempel Facebook, Arto og diverse chatsider kan også have stor betydning for den unges sociale liv. Det kan eksempelvis have stor betydning for den unges accept i ungdomsgruppen, at han forstår at positionere sig i et fællesskab som Facebook.

Professionelle

Det professionelle netværk omkring den unge repræsenterer også livsarenaer for den unge. Det professionelle netværk kan rumme alt fra lærere på den unges skole og chefer og kollegaer på den unges arbejdsplads til sagsbehandlere, psykologer og naturligvis kontaktpersoner. Den unge skal kunne navigere i disse arenaer og vide, hvad der er acceptabel og forventet adfærd i forskellige professionelle sammenhænge. For kontaktpersonen er det relevant at sætte sig ind i, hvordan forholdet mellem den unge og eksempelvis de enkelte lærere på skolen er. Hvor der opstår konfliktfla-

der, og hvor den unge fungerer godt. For kontaktpersonen er det ligeledes relevant at skabe sig et overblik over disse livsarenaer og de dynamikker, der her er på spil, for at kvalificere det professionelle samarbejde omkring den unge.

Ofte er det en opgave for det professionelle netværk at forholde sig til og orientere sig mod alle den unges livsarenaer – blandt andet for at sikre stabilitet og kontinuitet i den unges liv.

Familiesamarbejde

Forældrene vil typisk fra begyndelsen blive inddraget i kontaktpersonens arbejde med den unge. Forældrene er, uanset hvordan familieforholdene ellers fungerer, en uomgængelig del af den unges liv på godt og ondt. Derfor er forældrene også en væsentlig aktør, som kontaktpersonen må forholde sig til og tænke ind i sit arbejde. Samtidig er det naturligvis vigtigt, at kontaktpersonen tager udgangspunkt i den unges behov, og at det er den unges behov, som i høj grad bliver styrende for, hvordan forældrene inddrages i arbejdet omkring den unge. Kontaktpersonen skal derfor kunne manøvre i spændingsfeltet mellem på den ene side, hvad forældrene ønsker og kan magte og på den anden side den unges ønsker om autonomi og behov for omsorg.

Det er ikke alle forældre, der kan se formålet og nødvendigheden af, at den unge får tilknyttet en kontaktperson. Det er heller ikke alle forældre, der har tilstrækkelige ressourcer til umiddelbart at kunne bidrage positivt i indsatsen omkring den unge. På en anden side viser alle erfaringer fra

arbejdet med udsatte unge, at et samarbejde med forældrene i langt de fleste tilfælde også er ønsket af de unge.³

Mange unge har imidlertid et dobbelttydigt forhold til kontaktpersonens samarbejde med forældrene. På den ene side er det vigtigt for den unge, at kontaktpersonen anerkender forældrene og kan fungere sammen med dem, så den unge oplever en sammenhæng i sit liv. Ofte vil den unge også føle en solidaritet med forældrene, uanset hvad han så i øvrigt er blevet udsat for af svigt fra forældrenes side. På den anden side så kan den unge føle sig dobbelt svigtet, hvis han oplever, at kontaktpersonen lytter mere til forældrene end til ham. Derfor er det vigtigt, at kontaktpersonen tilpasser indholdet og formen af kontakten med forældrene efter, hvad der bedst gavner kontakt-, omsorgs- og opdragelsesarbejdet i forhold til den unge.

Når den unge får bevilliget en kontaktperson, så skal forældrene i nogle tilfælde støttes eller suppleres i deres forældreopgaver af kontaktpersonen og sagsbehandleren. Det kan godt være svært for forældrene. Derfor må kontaktpersonen og sagsbehandleren undervejs regelmæssigt tage stilling til, hvordan de bedst kan understøtte forældrene i at være forældre. Det kan både ske ved at støtte og vejlede forældrene i at være forældre, og ved at kontaktpersonen aflaster forældrene og i en periode påtager sig nogle af forældreopgaverne i forhold til den unge.

I Servicestyrelsens *'Håndbog om ungdomssanktionen'* fremgår det, at *"Også for forældre er inddragelse:*

- *at blive lyttet til og blive mødt med respekt, som det menneske og den forælder, man er,*
- *at blive spurgt om sin viden og sine erfaringer og om sin opfattelse af problemerne og sine forslag til, hvordan problemer kan afhjælpes,*
- *at få information om kommunens opgaver og myndighedsansvar, herunder at få viden om hvad forælderen har indflydelse på, og hvad kommunen kan bestemme, men også at deltage i aftaler og beslutninger i det omfang det er muligt at have mulighed for at følge med i den unges liv”⁴*

Forældre har med andre ord ret til at blive hørt og inddraget i forhold til løsningsforslag for deres barns situation.

Kontaktpersonen og forældrene

Hvilke opgaver har kontaktpersonen i forhold til forældrene? Er kontaktpersonen forældrenes hjælper? Er han en periodisk erstatning for forældrene? Eller er kontaktpersonen et supplement til forældrene? Nedenfor præsenteres nogle forskellige erfaringer fra kontaktpersoners praksis:

Forældreerstatning

” Jeg mener, at man godt kan være et totalt alternativ til forældrene. Jeg havde en ung, som jeg blandt andet i en periode skulle give mad. På det tidspunkt besvimer hun ofte i skolen, fordi hun ikke har fået noget at spise i flere dage. Jeg henter hende i skolen, og så kører vi ud og får noget

mad. Hun kommer ofte til skade. Hun bliver for eksempel ofte kørt ned og får også på et tidspunkt brækket et ribben af drengene i klassen. En dag er jeg taget med hende på skadestuen. Hun hiver det ene lag tøj af efter det andet af. Hun bliver ved og ved, og efterhånden breder der sig en utrolig stank. Det er uhyggeligt, som hun stinker den her pige. Hun er ellers seksuelt aktiv, og det kan man undre sig over med den lugt. Jeg må vise hende, hvordan man vasker sig på et af kommunens toiletter. En dag ringer hun til mig, fordi hun står ude i sneen og ikke tør gå hjem. Det er fordi, hun er kommet til at smadre glasbordet i stuen, fordi hun ville overraske moderen med at gøre rent, til hun kom hjem fra sin ”campingweekend”. Jeg siger til hende, at det nok skal gå, og jeg går med hende hjem for at forklare moderen, hvad der er sket. Vi ringer på, og moderen kommer ud totalt beruset i sin badekåbe. Det eneste hun siger, er: ”Nå, der er du, din... kom ind, så skal du få dit livs røvfuld.” Og til mig siger hun: ”Og dig der, du kan bare skride”. Jeg må så præsentere mig og sige, at jeg er fra kommunen, og at pigen selvfølgelig ikke kan få lov til at gå med ind, når moderen truer med sådan noget. Hun siger så: ”Hvis ikke hun må det, så kan du bare tage hende.” Og så smækker hun døren i. Opgaven er så at finde et opholdssted rigtig hurtigt.

Kontaktperson

Faderens forlængede arm

” Jeg har en dreng, hvor jeg går ind og er et supplement til forældrene. Drengen har boet alene i lejlighed med sin psykisk syge mor. Hun

bliver indlagt, og drengen bor der så helt alene i en periode. Han flytter senere hen til faderen, men faderen står over på alle konflikter. Der må jeg gå ind og overtage opdragelsen – ”nu skal du i seng”, ”nu skal du op” og sådan noget. Det er mig, der må have alle de konflikter, for faderen magter det ikke. Kontaktperson

Aflastning af plejemor

” Jeg er kontaktperson for en ung dreng på 14 år, der er fysisk handicappet og i plejefamilie. Problemet med ham er, at det er blevet svært for plejeforældrene at få ham i skole. Jeg er der primært for at være en aflastning eller ventil for plejemoderen og hjælpe med til at sørge for, at drengen kommer i skole. Kontaktperson

Moderens coach

” Jeg er også coach for en mor. Hun ringer og spørger mig om alt. ”Er det ok, at han ikke tager til sport?”. ”Er det ok, at jeg siger, at han ikke skal drikke så meget? Kontaktperson

Den unges talsmand

” Jeg er kontaktperson for en pige fra en umiddelbart ressourcestærk familie. Både moderen og faderen har gode jobs. Faderen stiller mange store krav og har mange forventninger til sin datter. Men de spørger aldrig ind til hende. Hun føler sig aldrig lyttet til. Min opgave er at få forældrene til at forstå pigen bedre. Og at støtte

pigen ud af sit misbrug og give hendes selvværd et boost. Kontaktperson

Træner for den unge i forældrekontakt

” Der er stor forskel på intensiteten i relationen. For nogle bliver jeg nærmest en slags reserveforælder. Men de unge skal også styrkes i at håndtere deres forældre og være sammen med dem på en anden måde. Vi taler om, hvad de kan bruge deres forældre til? Kontaktperson

Træner for forældrene i kontakt med den unge

” Jeg laver aftaleskemaer med forældre om, hvad de skal gøre i forhold til den unge. Kontaktperson

” Når forældre og børn er ophørt med at snakke sammen, lærer jeg forældrene at snakke med deres børn. Kontaktperson

Træner for forældrene og den unge sammen

” Jeg lærer drengen og familien at bruge redskaber til at håndtere drengens ADHD-problematik. Kontaktperson

Opmuntret for forældrene

” Når forældre er opgivende i forhold til forældreopgaven, er det min opgave at motivere og få forældrene til at tro på deres evner som forældre. De skal have at vide, at de godt kan

– at det lige nu bare er en mindre krise, men at de godt kan komme tilbage på sporet. Kontaktperson

Den unges eller familiens kontaktperson?

I nogle kommuner arbejder kontaktpersonen alene med børn og unge. Her er der oprettet særlige enheder med familierådgivere, familiekonsulenter og familiehuse, som varetager arbejdet med familieproblemer. I andre kommuner er familiearbejdet integreret i kontaktpersonens arbejde.

Der kan både peges på fordele og ulemper ved, at kontaktpersonen også arbejder med den øvrige familie. Fordelene kan være, at der bliver arbejdet med *hele* familiesituationen og ikke alene med den unge, der i mange tilfælde blot er symptom-bærer eller en mindre del af det samlede problem. Når kontaktpersonen er inde og arbejder med hele familien, sikres der tillige en ensartet tilgang til arbejdet med familien.

Ulemperne, ved at kontaktpersonen også arbejder med den øvrige familie, kan være, at den unge bliver glemt eller underprioriteret, hvis forældrene er meget opmærksomhedskrævende. Det kræver meget omfattende kompetencer hos kontaktpersonen at skulle rumme og arbejde med for eksempel psykisk syge forældre eller familievoldsproblemer. Opgaven bliver sværere at afgrænse, og der er risiko for, at den kan vokse kontaktpersonen over hovedet.

Nedenfor præsenteres nogle forskellige erfaringer fra kontaktpersoners arbejde i hele familien:

Kontaktperson til familien

” Jeg arbejder i en familie, hvor moderen er paranoid skizofren og tungt medicineret, og hvor faderen har aspergers syndrom og arbejder på et beskyttet værksted. Under graviditeten blev moderen trappet ud af medicinen for ikke at skade barnet. Det betød, at da hun fødte, var hun langt inde i skizofrenien. Et særligt specialiseret team til at arbejde med fødsel- og spædbørnsfamilier var på fra starten og frem til barnet blev to år. Derefter besluttede kommunen selv at overtage sagen og satte en kontaktperson til at støtte familien.

Moderen må stadig ikke være alene med barnet.

Tilsammen kan mor og far udgøre én forælder – det er, hvad deres ressourcer rækker til. Det er faderen, der står for at hente barnet i vuggestue, det må og kan moderen ikke. Forældrene forstår at tage imod det, de får af kommunen af rådgivning. Drengen er dejlig og udviklingsvarende. Men når drengen kommer i en ny udviklingsfase, hvor han stiller nye krav, så vælter forældrenes verden, indtil der kommer en udefra og fortæller dem, at det er naturligt og hvad, de kan gøre for at støtte drengen i denne udviklingsfase. Der vil komme til at opstå problemer, når drengen begynder at se sig selv udefra. Moderen er så kraftigt medicineret, at hun ikke kan styre sig selv: hun savler, grynter og lignende. Allerede nu er det nødvendigt at italesætte over for drengen, hvorfor moderen gør, som hun gør.

Mit arbejde som kontaktperson består af vejledning af moderen og faderen i alle mulige elementære ting. De ved for eksempel ikke, hvorfor man går en tur. Deres hjem er deres hule, der er de trygge. En af opgaverne er derfor at få dem uden-

for sammen med drengen. Der er ikke udsigt til, at forældrene får det bedre. De har brug for støtte langt tid frem. Det har været meget traumatisk for forældrene, at fødsel-spædbarnteamet stoppede, for når man er paranoid skizofren, har man behov for, at det altid er det samme, der sker. Det blev pillet væk for blandt andet at spare penge, og så kom jeg på.

Denne opgave kræver flere forskellige kompetencer af mig som kontaktperson. Jeg skal for eksempel være vidende og bevidst om moderens sygdom og om hendes medicin og hvad, den gør ved hende. Det kræver et stort samarbejde med psykiatrien. Og jeg skal kunne samarbejde med sundhedsplejerskerne om barnets udvikling. Jeg skal vide alt om barnets udvikling. Meget af den viden om barnets udvikling har jeg fra min uddannelse som pædagog og fra andre erfaringer. Der hvor jeg mangler kompetencer og viden, må jeg søge det hos distriktspsykiatrien og sundhedsplejerskerne. Så ringer jeg til dem. Jeg har også kontaktet dem, der har arbejdet med familien tidligere for at høre om, hvordan udviklingen har været, hvilke metoder de har brugt, og hvordan det virkede.

På grund af moderens sygdom er jeg nødt til at arbejde meget struktureret. Jeg har lige nu syv timer om ugen i familien. Familien har været i en positiv udvikling. Jeg mener, at der først kommer mange problemer, når drengen begynder at se sig selv udefra. Der er det allerede planlagt, at han skal ned i familiecentret og snakke med en psykolog. Vi har også ordnet det sådan, at farfaderen passer drengen hver anden weekend, så drengen ser noget mere normalt. Vi arbejder meget med at

mobilisere hele netværket.

Årsagen til, at drengen er så velfungerende, er, at den tidligere støtte og nu jeg som kontaktperson har formået at guide forældrene til at være forældre for drengen. De har fået redskaber og værktøjer til at klare hverdagen. Det handler om, at de skal være så selvhjulpne som muligt. I dag udgør de to forældre tilsammen én forældrerolle. Det, synes jeg, er positivt. Kontaktperson

En kontaktperson til børnene og en kontaktperson til moderen

” Vi er to kontaktpersoner, der har denne sag sammen. Moderen har fire børn i alderen fra 6 år til 16 år. Børnene er i starten af forløbet altid ude, så vi starter med at lokke børnene hjem igen. Jeg har 22 timer om ugen ude i den familie og min kontaktpersonskollega har 10 timer på en dreng og 4 timer på de andre børn. Det kaldes anbringelse i eget hjem.

Moderen er meget dårligt fungerende. Hun har ingen empati, hun virker som om, hun er 12 år, selvom hun er i slutningen af 30'erne. Vi får sagen, efter at en pædagogisk konsulent har lavet forarbejdet.

Da jeg først kommer derud, sidder jeg næsten fast i møblerne, og jeg vil ikke have noget at drikke, for der er rigtig beskidt. De bor i en lille treværelses lejlighed – hele familien og alle mulige venner. Moderen kan finde på bare at tage af sted til kæresten i en anden by uden børnene, og så er der ikke mad til dem. Hun lader de to store børn være alene hjemme. Den største er meget dårligt funge-

rende og har været anbragt flere gange, den anden er begyndt at lukke ned.

I starten er den største dreng aggressiv og bliver kaldt utilregnelig, den anden går i et med væggen. Nu har de det meget bedre. De møder i skolen til tiden og er glade og velfungerende, selvom man ikke skal kratte meget i overfladen, før det bryder sammen for dem. Der er kontakt til skoler, klubber, sagsbehandlere, efterskole, andre kontaktpersoner.

Moderens nye kæreste synes, at jeg er det værste menneske, han har mødt. Min kollega og jeg har en konflikt med kæresten. Det er også ham, der presser på, for at de skal flytte til væk til en anden kommune. Kæresten tager sedler ned, som jeg sætter op. Moderen vil gerne tage imod det, den anden kontaktperson og jeg giver, men hun er i klemme med kæresten, som sætter sig op mod os.

Vi har et stort og godt samarbejde med den eks-terne konsulent. Hun har skitseret, hvad hun har gjort, og hvor vi skal sætte ind. Et arbejds punkt med et af børnene er, at han skal få nogle fritids-interesser. Hvis kontaktpersonen er på ferie eller er syg, så er han i dårligt humør. Et andet punkt er, at han får lavet lektier, så han er velforberedt og ikke laver ballade i timerne.

Min kontaktpersonskollega og jeg taler meget sammen og passer på, at vi ikke bliver spillet ud imod hinanden. Vi havde et dilemma i påsken, hvor vi kan se, at vi får præcis den samme historie fra ungerne. Det er indstuderet. Sådan er det, når der er sket noget, vi ikke må få noget at vide om. Jeg har det dilemma, at moderen synes, at jeg kun skal have fokus på hende. Hun bliver jaloux, når jeg prøver at være noget for børnene.

En dag skal en af drengene sove hos en kam-merat men bliver smidt ud kl. 22, fordi det så ikke kan lade sig gøre alligevel. Så står han en time på dørtrinnet og kan ikke komme ind. Der er rigtig meget brandslukning i familien, og ikke så meget fremadrettet. Moderen er ligeglad med sine børn. Hun overvejer, at hvis hun flytter, så vil hun ikke have de mindste børn med. Så kan hun jo bare få dem tilbage senere.

Vi kan se, at børnene har fået det bedre, mens vi har været tilknyttet familien. Vi har mange fordele ved at være to i den samme familie. Men der er også meget arbejde i at være to, for man skal hele tiden tale sammen, så man undgår at blive spillet ud imod hinanden. Kontaktperson

Venner, kæreste, ungdomsgrupper

” Helst ønsker mennesket at være elsket.
I mangel af det at blive beundret.
I mangel af det at blive frygtet.
I det mindste at blive afskyet og foragtet.
For sjælen gyser ved det tomme rum.
Og ønsker at være synlig for enhver pris.
Forfatter Hjalmer Soderberg

Det er en vigtig del af børne- og ungdomslivet at indgå i sociale fællesskaber med jævnaldrende. Den enkelte unges identitet dannes og udvikles i høj grad i kraft af den unges relationer og roller i de grupper og miljøer, han færdes i. Unge i puberteten og teenageårene er i gang med at selv-stændiggøre sig og får derfor brug for nye identi-

tetsdannende sammenhænge at indgå i, lære af og spejle sig i. Disse nye identitetsdannende sammenhænge bliver en erstatning for forældrene, hvis rolle efterhånden reduceres i den unges liv. Især i ungdomslivet har det derfor stor betydning for den unge, at han har adgang til forskellige sociale arenaer og kan bevæge sig rundt og færdes sammen med andre unge i forskellige grupper af mere eller mindre tætte venner. Vigtige sociale arenaer kan for mange unge også være organiserede fritidstilbud som for eksempel ungdoms-klubber og foreninger.

Mange udsatte unge er i underskud af gode sociale fællesskaber af jævnaldrende, som de kan støtte sig til og udvikle sig sammen med i ungdomsårene. Underskuddet kan skyldes, at de ingen venner har eller har meget få venner. Det kan også være, at de er med i ungdomsgrupper, der har en usund kultur (for eksempel mobning, hævrværk, vold eller racisme), der kan være ydmygende og undertrykkende for enkelte medlemmer af gruppen eller andre udenfor gruppen. Nogle unge har en meget perifer rolle i de grupper, de indgår i. De er med og er accepterede, men de oplever ikke, at de gør en forskel. De føler, at ingen vil savne dem, hvis de pludselig en dag er væk. Et sådant gruppertilhørsforhold er problematisk for den enkelte og er ikke en god, opbyggelig social arena for den unge at udvikle sig i. Læs mere i afsnittet om Anerkendelse i kapitel 3.

Kontaktpersonen skal forholde sig til den unges venner og de netværk med andre unge, som han indgår i eller gerne vil indgå i. Kontaktpersonen kan på forskellig vis støtte den unges egne

fællesskaber og støtte ham i at finde en plads i disse fællesskaber. Han kan også støtte den unge i at finde eller være med til at etablere nye fællesskaber.

Kontaktpersoner peger på flere ting, som de finder vigtige, når de skal støtte den unge i at kunne indgå i sociale sammenhænge:

- Den unge skal anerkendes, der hvor han er. Det er vigtigt, at han mærker kontaktpersonens respekt, uanset hvor lille hans selvværd ellers er.
- Den unge skal have nogle succesoplevelser, der kan bevise overfor ham selv, at han har noget at bidrage med til fællesskabet, at hans mening tæller og er betydningsfuld.
- Den unge skal introduceres for forskellige sociale fællesskaber og derigennem få åbnet øjnene for sine egne kvaliteter.
- Den unge skal guides til at agere hensigtsmæssigt og reflekterende.

Støtte den unge i fællesskabet

Som tidligere beskrevet er det et vigtigt udgangspunkt for kontaktpersonens arbejde med den unge at få skabt et overblik over den unges omgangskreds. Det kan eventuelt ske med hjælp fra et netværksskort, der udfyldes sammen med den unge. Læs mere i kapitel 11.

Hvis den unge ikke er med i nogle fællesskaber, kan fokus for kontaktpersonens indsats være at få ham ind i et etableret fællesskab. Er der ikke attraktive og acceptable muligheder for den

unge i lokalområdet, er det værd at overveje, om kontaktpersonen kan være med til at skabe en ny ramme for et fællesskab. En anden situation kan være, at den unge allerede er med i et fællesskab, som kontaktpersonen imidlertid finder uhensigtsmæssigt for den unge. Her kan kontaktpersonen arbejde med at få den unge sluset over i andre mere positive fællesskaber.

Ind i etableret fællesskab/fritidstilbud

Ofte vil kontaktpersonens opgave være at støtte den unge i at blive tilknyttet et etableret fællesskab. Det vil typisk være en fritids- eller ungdomsklub, en fodboldklub, et træningscenter, et dansehold eller andet. For den enkelte unge kan det være en stor og stressende udfordring at møde op første gang i fremmede omgivelser med fremmede mennesker. For nogle udsatte unge kan opgaven nærmest forekomme uoverkommelig. Det er kontaktpersonens opgave at guide og støtte den unge i at overvinde sine egne grænser og komme af sted. Eventuelt med kontaktpersonens direkte support og ledsagelse.

” Jeg tager med den unge til skolemøder, og jeg tager ham med i svømmehal og viser ham, hvordan man kan gøre. Jeg lader ham også møde de andre kontaktpersoner. Det giver nogle gode anledninger til at tale om adfærd.

Kontaktperson

Danne alternative fællesskaber

Der er børn og unge, som af forskellige grunde ikke umiddelbart er i stand til at knytte sig til et etableret fællesskab, selvom kontaktpersonen yder al den støtte, han kan. Det kan være indadvendte og meget generte børn, der ikke kan finde sig tilrette og gennemskue livet i en større gruppe. Det kan også være, at der simpelthen ikke er et attraktivt tilbud i nærområdet, som matcher den unges interesser.

Flere kontaktpersoner har svaret på den udfordring ved at udvikle alternative fællesskaber omkring unge, som ikke kan eller vil gå ind i noget i forvejen eksisterende. Det kan for eksempel være at lave et lille musikprojekt, starte en lille pigegruppe eller en klub, udvælge en lille gruppe unge til en særlig weekendtur, udflugter eller andet. Læs mere i afsnittet om Socialt gruppearbejde i kapitel 7.

” Det var svært, da min kontaktdreng skiftede skole. I starten blev han ikke inviteret med til at lege med de andre børn i skolen. Så hjalp jeg ham til at deltage i nogle sociale ting i fritiden, noget rollespil, der også var populært hos de andre børn. Jeg introducerede ham for nogle nye mennesker, og han fik lidt tro på, at han er god nok. Jeg skaber nogle nye rammer om den unge på den måde. Nu går det bedre, og han er blevet populær at lege med. Kontaktperson

Støtte eksisterende fællesskab

I nogle byer og lokalområder er der mange ungdomsgrupperinger. I nogle grupperinger er der en meget stor andel af udsatte unge, der er i problemer. Det er ikke altid godt for den enkeltes udviklingsmuligheder at være med i sådanne grupper. Men det kan være svært at få den unge ud af fællesskabet. I sådanne situationer er kontaktpersonens udfordring at forholde sig til gruppen og støtte den unge i gruppen. Kontaktpersonen kan for eksempel forsøge at lære andre af de unge at kende. Kontaktpersonen kan også etablere et samarbejde med de andre kontaktpersoner, der eventuelt er tilknyttet andre unge i gruppen, samt med eventuelle gadeplansmedarbejdere, udegående og opsøgende medarbejdere.

Arbejde med ungdomsgrupper

Udsatte unge kan have svært ved at komme ind i 'det store fællesskab'. Men alle har brug for at være del af et fællesskab, og derfor søger mange unge ind i mindre fællesskaber. Nogle af disse fællesskaber bliver en slags subkulturer.

Subkultur er ifølge 'Gyldendals åbne encyklopædi' "*inden for sociologi et begreb, der omfatter befolkningsgrupper med en levemåde eller livsstil, der afviger fra samfundets dominerende kultur. Subkultur betegner en sammenhængende forestillingsverden og en tilhørende adfærd og stil, som adskiller sig fra den større kultur, men alligevel indeholder elementer derfra. Fra ca. 1945 har man i forskningen brugt begrebet til at forklare kulturelle forskelle i nationale kulturer, senere også religiøse*

minoriteter, fx Indre Mission. Oftest anvendes subkultur dog om ungdomskultur, et særligt træk i den vestlige verden efter 2. Verdenskrig: swingpjatter, mods, punkere, hooligans, rockere, hippier."⁵

Der er både gode og dårlige sider ved stærke gruppefællesskaber. På den ene side kan man finde støtte, venner og kollektiv kraft i disse fællesskaber, men på den anden side kan man også risikere at blive fastlåst i en stereotyp rolle, der kan være svær at bryde ud af. Forfatter og redaktør Benny Lihme beskriver gruppen som både frihed og fangenskab.⁶

Benny Lihme peger på, at grupper kan have en indbygget logik: Det starter med en eller anden form for udelukkelse fra det store fællesskab. Det kan være på grund af dårlig opvækst, omsorgssvigt, familier med kriminalitet, fysisk vold og afstraffelse, skoleproblemer eller en diagnose som for eksempel ADHD. Derfra søger den unge ind i det lille fællesskab. Her bliver det udelukkede mindretal pludselig flertallet i deres egen lokale sammenhæng. Gruppen, det lille fællesskab, bindes sammen af en gensidig forpligtelse, som kan antage mange former og symboler. Det kan være fælles idealer – og repressalier, hvis idealerne brydes. Der kan også være regelsæt for, hvad man må og ikke må og normer for, hvad man gør i dette fællesskab, en særlig stil, for eksempel tøjstil, frisurer eller motorcykelstil. Der kan også være et særligt indforstået sprog og særlige måder at hilse på. Gruppen kan være bygget op omkring principper om at gøre hinanden tjenester og modtjenester. Der kan også være et fællesskab omkring en særlig musikstil eller en særlig historie, som

fører til, at der i subkulturen opbygges særlige traditioner og skikke.

Det, der er karakteristisk for subgruppen, det lille fællesskab, er at gruppen gør deltagerne stærke, så 1+1+1+1 bliver til 5. Fra at have et lavt personligt selvværd, en lille selvtillid, en status som taber med en følelse af magtesløshed får deltagerne i kraft af deres gruppetilhørsforhold en kollektiv kraft og et højt kollektivt selvværd. De får en stolthed og en følelse af at have en plads i samfundet – også selv om de og deres gruppe er udkældt af medier, politikere og andre for at være nogle kriminelle rødder, gangstere, autonome eller rockere. Gruppetilhørsforholdet giver den enkelte en følelse af tryghed, selvom gruppen måske udfører aktiviteter, der kan være risikable og farlige for den enkelte.

Et vigtigt element i enhver gruppefølelse – fra den mindste subkultur til den største stat – er, at det er ”os mod de andre”. Udpegningen af den fælles ydre fjende skaber et stærkt internt sammenhold. I en mindre målestok kan den fælles fjende for eksempel være politiet, pædagoger, indvandrere, kartoffeldanskere, rockere, ungdomsbander, mens den i en større målestok kan være muslimer, jøder, slyngelstater, kristne, ateister, kommunister.

Det er en kendsgerning, at tryk avler modtryk. Når der bliver skudt mod netcafeer og tatoveringsforretninger, når politiet rydder et ungdoms-
hus, eller når aktivister går amok i gaderne, så øges sammenholdet også blandt de involverede – eksempelvis ’indvandrergrupper’, rockere,

autonome aktivister og internt i Politikorpset. Omvendt, når der ikke er konfrontation, så opblødes kanterne i de enkelte subkulturer og der bliver pludselig flere vinduer og døre ud til verden udenfor, som enkelte måske med støtte fra for eksempel en kontaktperson kan passere og se, hvad der sker i den store verden udenfor. Men når konfrontationerne kommer igen, bliver skodderne smækket i, dørene lukkes og vindebroen trækkes op. Så er det svært at forlade sin subkultur.

Lektor Søren Langager peger på, at ungdomsgrupper kan se forskellige ud, og at det er noget, man bør tage bestik af, hvis man vil arbejde med de unge i grupperne.⁷

Der findes forskellige typer af grupper, som også indbyder til forskellige pædagogiske strategier:

- ”Familiefællesskabet”. Dette er grupper, hvor der er forskellige roller i fællesskabet. Man har fundet sammen, fordi man bor i nærheden af hinanden og desuden har nogle fælles karakteristika. Man behøver ikke være helt ens for at være med i gruppen. Gruppen ”holder” ikke på de enkelte. Det er legalt i gruppen, at nogle for eksempel har arbejde, nogle er kriminelle, nogle dyrker fodbold, nogle tager en uddannelse og nogle ryger en masse hash. Gruppens medlemmer har forskellige roller i gruppen. Kontaktpersonen kan ændre på gruppen ved at vælge enkelte personer ud og arbejde pædagogisk med dem enkeltvis.

- ”Subkulturen”. Gruppen styrer, og gruppens medlemmer er meget ens. De samles omkring fælles aktiviteter. Gruppen er i høj grad bygget op omkring den fælles identitet i gruppen. Det betyder, at det er svært for den enkelte at skille sig ud. Kontaktpersonen må derfor forholde sig til fællesskabet og overveje om fælles aktiviteter kan rykke gruppen og dermed de enkelte – med henblik på at gruppen på lidt længere sigt bløder op i kanterne.
- ”Den sammenbragte gruppe”. Her er der tale om et neutralt fællesskab, hvor de unge eksempelvis er bragt sammen, fordi de har den samme kontaktperson, eller fordi deres livssituation eller problematikker ligner hinanden. I den sammenbragte gruppe er det de individuelle relationer med voksne, der tæller. Fællesskabet med de andre unge er der, men det er ikke det afgørende for den enkelte unge. Her kan kontaktpersonen arbejde meget individuelt med de unge. Hvis der eksempelvis er tale om en gruppe, der som en form for socialt gruppearbejde er sammensat af unge, der er tilknyttet en kontaktperson, bliver det en vigtig udfordring for kontaktpersonen at få de enkelte deltagere til at acceptere, at kontaktpersonen i denne sammenhæng ikke kun er der for den enkelte, men også skal se på gruppen som helhed og på de andre deltagere.

Kontaktpersonen, der arbejder med en ung, som er stærkt tilknyttet en gruppe, bør derfor overveje sin strategi i forhold til gruppen. Blandt andet bør han tage højde for gruppens karakter og graden

af den unges tilknytning til gruppen, når han arbejder med den unge.



Vil du vide mere om arbejdet med familie, venner og netværk:

Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund (2005) Af Madsen, Bent.

TABUKA Tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge (2005) Redigeret af Nielsen, Henrik Egelund m.fl.

At være sammen og at stå sammen – og hvad det kræver at arbejde med ungdomsgrupper. Af Langager, Søren i bogen *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis* (2004) Redigeret af Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen.

Det kulørte akvarium. Artikler om unge, kriminalitet og bander (2002) Lihme, Benny.



Noter

- 1 Lov om social service § 52.
- 2 Madsen, Bent. (2005). *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. København. Hans Reitzels Forlag.
- 3 Se eksempelvis: Nielsen, Henrik Egelund m.fl. (2005). *TABUKA Tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge*, Forlaget Børn & Unge/Pædagogisk Centrum og KABU, Socialministeriets kvalitetsprojekt 2002-2005.
- 4 Servicestyrelsen. *Håndbog om ungdomssanktionen*. Servicestyrelsen.
- 5 Gyldendals åbne encyklopædi: <http://www.denstore->

danske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Etnologi/Subkulturer/subkultur?highlight=subkultur.

- 6 Inspireret af Lihme, Benny. (2002). *Det kulørte akvarium. Artikler om unge, kriminalitet og bander*. København. Hans Reitzels forlag.
- 7 Inspireret af Langager, Søren. At være sammen og at stå sammen – og hvad det kræver at arbejde med ungdomsgrupper i Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen (red.). (2004). *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis*. Alinea, København.

INDHOLD | KAPITEL 11

Metoder i arbejdet med familie, venner og netværk

Netværkskort	184
Netværksmøder	186
Genogram.....	188

KAPITEL 11

METODER I ARBEJDET MED FAMILIE, VENNER OG NETVÆRK

I dette kapitel gennemgår vi forskellige metoder, der kan indgå i kontaktpersonens arbejde med den unges netværk.

Netværkskort

En indgang til arbejdet med den unges familie, venner og øvrige netværk kan være at udarbejde et netværkskort sammen med den unge. Ved at udarbejde netværkskortet sammen med kontaktpersonen får den unge mulighed for at rette sin opmærksomhed mod noget helt konkret og velkendt.

I netværkskortet tegnes hver enkelt person i netværket ind i den fjerdedel, hvor de hører hjemme. De personer, der er tættest på den unge, tegnes tættest på midten.

Kontaktpersonen skal under udarbejdelsen

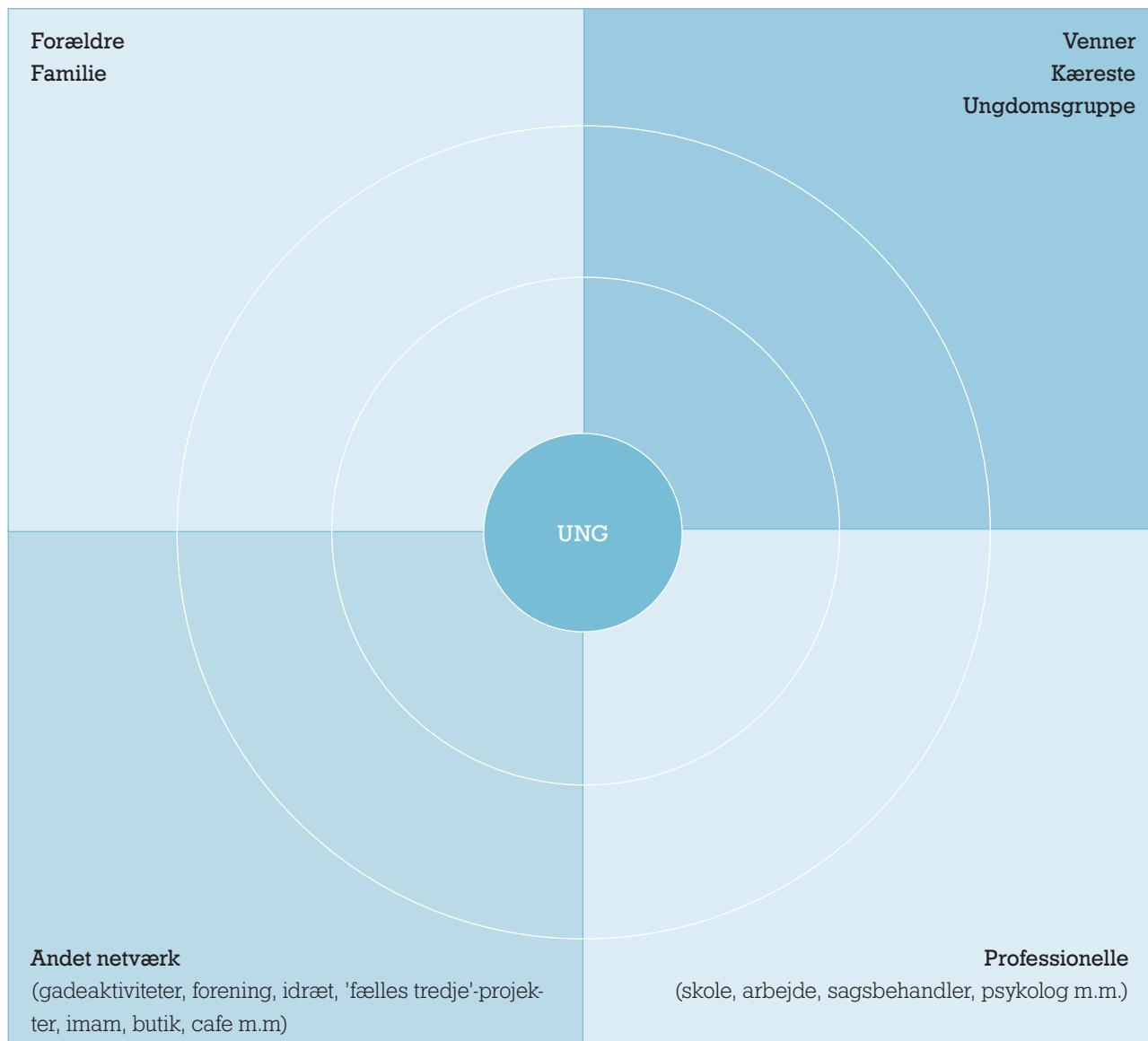
være nysgerrig overfor, hvordan den unges relationer er til familien og til andre betydningsfulde personer i netværket. Kontaktpersonen kan stille åbne og direkte spørgsmål som for eksempel:

- Hvilke vigtige personer findes rundt om dig?
- Hvilke personer kender til, hvordan du har det?
- Hvem kan du tale med og /eller få hjælp fra?
- Findes der konflikter mellem vigtige personer, som påvirker dig og den situation, som du er i?

Formålet med netværkskortet er at få overblik over den unges netværk – herunder overblik over en eventuel kompleks familiesammenhæng, der kan bidrage til en forståelse af den unges situation.



Figur 24. Netværkskort – børn og unge.



Netværksmøder

Når det sociale system er blevet opmærksom på en udsat ung, går der ikke lang tid, før en stor gruppe mennesker har indflydelse på og ansvar for den unges liv. Der er særligt mange mennesker involveret, når indsatsen indeholder en helhedsorienteret støtte, der rækker ind over mange af den unges hverdagslivsarenaer.

Det er en stor udfordring at skabe en koordination og et samarbejde, der inddrager den unge selv og hendes professionelle og private netværk. Netværksmøder kan være en nyttig metode i denne sammenhæng.¹ Et netværksmøde kan i princippet defineres som et møde, hvor familien, kontaktpersonen, sagsbehandleren og det relevante private og professionelle netværk samles. Et møde, hvor form og dagsorden som udgangspunkt defineres af den enkelte sagsbehandler/forvaltning, og hvor output er meget afhængig af, på hvilken måde den unge og det private netværk inddrages – både før og under mødet.

Netværksmødet er en måde at arbejde med udfordringen omkring koordination og samarbejde på og er en form for organiseret brugerinddragelse. Mødet har til formål at:

- Skabe sammenhæng i indsatsen.
- Bygge bro mellem de forskellige netværk.
- Lave klare og tydelige aftaler mellem de forskellige aktører i netværket.
- Skabe grundlag for, at det private netværk i højere grad ansvarliggøres.
- Sørge for, at alle oplever at være betydningsfulde i opgaveløsningen.

Netværksmøderne kan afholdes jævnligt, så der sikres en løbende dialog mellem den unge og de øvrige deltagere. På den måde samles netværket omkring den unge, både når det går godt, og når der er vanskeligheder. Dermed er der mulighed for opmuntring og for at holde fast i den unges ressourcer og fokusere på, at den unge kommer videre i livet.



Værktøjskasse 12 • Netværksmøder²

Planlægning af netværksmødet

Hvis den unge og familien oplever, at de har medindflydelse fra starten af kontaktpersonsforløbet, er grundstenen til et godt samarbejde lagt. Inddrag derfor altid den unge og familien i planlægningen af mødet – i udvælgelsen af emnerne til dagsordenen, hvem der skal inviteres og stedet, hvor mødet skal holdes.

Præsenter forvaltningens punkter på dagsordenen og lad familien/den unge supplere med punkter. Det kan i nogle tilfælde være nyttigt at forhandle om, hvilke emner der skal præsenteres på mødet.

På samme måde kan forvaltningen præsentere sine forslag til mødedeltagere, og familien/den unge supplerer listen og godkender den. Også her kan det være nyt-

tigt med en forhandling, hvis der ikke fra start er enighed. Endelig, hvis det overhovedet er muligt, lad familien og den unge have indflydelse på, hvor mødet skal holdes. Det vil dog være hensigtsmæssigt at pege på et så neutralt sted som muligt.

Ekstern mødeleder

Det er en god idé at have udpeget en person, der ikke har aktier i sagen, som ekstern mødeleder for netværksmødet. Mødelederen kan være en kollega, der ikke har part i sagen. En ekstern mødeleders opgave er at lede netværksmødet, overholde tiden og øvrige formalia. Den eksterne mødeleder har ingen eller kun et begrænset kendskab til sagen og kan derfor forholde sig åbent og nysgerrigt til dagsordenen og til deltagerne. Mødelederen skal ved en stram styring sikre, at alle parter bliver hørt, at mødet afholdes i en anerkendende og respektfuld tone, og at der hele tiden er balance i dialogen mellem det private og professionelle netværk.

Hvem skal med til netværksmødet?

Det giver ofte sig selv, hvem i det professionelle netværk der er relevante at inddrage i netværksmødet. Langt vanskeligere kan det være i private netværk, fordi sagsbehandleren og kontaktpersonen ikke altid ved, hvem der reelt har indflydelse på den unges valg og beslutninger. Og måske er kontaktpersonen også kritisk overfor den unges valg af venner. Det kan imidlertid være meningsfuldt at invitere selv den besværlige kæreste eller den dominerende kammerat med til netværksmødet og betragte dem som en del af opgaveløsningen i stedet for at lade dem fortsætte med at være en del af problemet – også selv om samarbejdet umiddelbart kan forekomme besværligt.

Hvis kontaktpersonen eller sagsbehandleren udarbejder et netværksskort sammen med den unge, kan det

hjælpe til at belyse den unges reelle netværk og samtidig danne grundlag for en dialog om, hvem der skal inviteres til netværksmødet.

Afvikling af mødet

I den professionelle sfære er tempoet højt og effektivt. Det kan imidlertid betyde, at møder med de unge og deres familier risikerer at blive møder på de professionelle deltageres betingelser. Møderne kan blive så overordnede og fagligt tekniske, at man risikerer at familien og den unge bliver passivt tilstedeværende observatører til en dialog mellem de professionelle aktører. Netværksmødet skal derfor være den unges og familiens møde. Det vil sige et møde, som giver dem en reel mulighed for at blive grundigt informeret og reelt involveret i opgaveløsningen. Det kræver, at der er afsat rigelig tid, også når mødet drejer sig om forhold, som kan virke banale eller indlysende for det professionelle netværk.

Det private netværks ansvar

Netværksmødet kan blandt andet bruges til at afdække det private netværks ressourcer. Netværksmødet har derfor også til formål at igangsætte en proces, hvor ansvaret for den unge gradvist gives tilbage til det private netværk (eventuelt med støtte fra det professionelle netværk). Det er afgørende, at det private netværk inddrages, påtager sig ansvaret og tager del i opgaveløsningen – også selv om dets bidrag kan synes ubetydeligt til at starte med.

Forpligtende aftaler

Der er typisk mange aktører i en sag omkring en ung og en familie, der har fået bevilliget en foranstaltning. Det kan være vanskeligt ikke mindst for den unge og familien at holde styr på, hvem der har hvilke forpligtelser. Netværksmødet skal derfor først og fremmest være et forum for koordinering og indgåelse af tydelige og forpligtende

aftaler. Det skal afgøres: Hvem der har hvilke opgaver i forhold til den unge og hvornår? Hvis der er afvigelser fra plan A, hvordan og hvornår træder Plan B da i kraft? Hvilke opgaver ligger hos det private netværk og hvilke ligger hos det professionelle netværk?

Genogram

Genogrammet er et redskab, som kan anvendes i forbindelse med kontaktpersonens samtaler med både den unge og med familien. Genogrammet er

Det skaber en tryghed i samarbejdet, når opgavefordelingen er tydeligt defineret for alle parter. En tydelig opgavefordeling betyder samtidig, at de involverede samarbejdsparter ved, hvem de skal kontakte hvornår.

et virkningsfuldt redskab til at sætte nogle refleksionsprocesser i gang hos de enkelte familiemedlemmer.



Værktøjskasse 13 • Genogram

Genogram (Eksempel fra Familieværkstedet Bülowvej).³

I starten af behandlingen inviteres forældrene uden deres børn ca. tre gange til udarbejdelse af et Genogram. Genogram er en systematisk optegnelse / diagram over familiens egen forståelse af familiehistorien over tre-fire generationer. Der lægges vægt på generationernes normer, vaner, holdninger og psykologiske mønstre i forhold til familiens egen opfattelse af stemninger, opdragelse og måder at løse konflikter på. Der arbejdes i fortid – nutid – fremtid med henblik på at give familien

forståelse og indsigt i de handlingsmønstre, der er generationsbetingede.

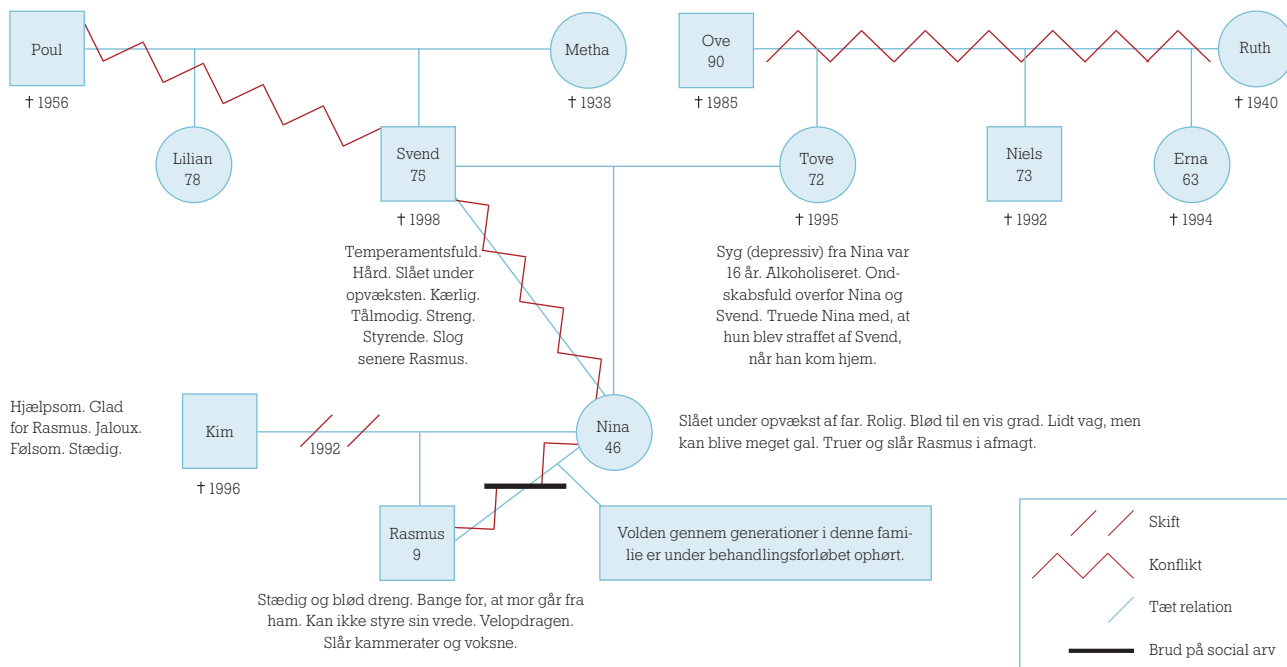
Det giver familien mulighed for at glædes ved og styrke de generationsmønstre, de ønsker at videregive til deres børn, samt at hjælpe forældrene med at bryde uhensigtsmæssige mønstre.

Kontaktpersonen kan bruge den viden, han opnår i udarbejdelsen af genogrammet, i det videre kontaktføreløb med den unge.

Figur 25. Genogram.

Meget streng. Slået Lillian og Svend under opvæksten. Var alene med børnene efter Methas tidligere død.

Ingen interesse i børn. Slog Ruth – børnene ønskede at hjælpe. Var alene med børnene efter Ruths tidlige død.



Vil du vide mere om netværksarbejde:

Mennesker mødes – netværksterapi i arbejdet med børn og familier (1992) Af Egelund, Marianne og Peter Friese.
Metoder i indsatsen – Udsatte unge – et arbejdsmarkedsperspektiv (2003) Jensen, Peter og Esther Malmberg.



Noter

- 1 Egelund, Marianne og Peter Friese. (1992). *Mennesker mødes – netværksterapi i arbejdet med børn og familier*. København. Akademisk forlag. Eller Jensen, Peter og Esther Malmberg. (2003). *Metoder i indsatsen – Udsatte unge – et arbejdsmarkedsperspektiv*. CABI.
- 2 Se mere detaljeret værktøj i: Servicestyrelsen. *Håndbog om ungdomssanktionen*: Bilag 2: Netværksmøder – planlægning og afvikling. Servicestyrelsen.
- 3 Eksempel fra Familieværkstedet Bülowvej: www.fv33244020.dk.



DEL 4

ET KONTAKTPERSONSFORLØB

-
- Kapitel 12 Børnefaglig undersøgelse
 - Kapitel 13 Handleplan
 - Kapitel 14 Opfølgning og dokumentation
 - Kapitel 15 Afslutning af forløb og efterværn

INDHOLD | KAPITEL 12

Børnefaglig undersøgelse

ICS – et eksempel på helhedssyn	195
Systematisk undersøgelse	197
Balanceret risikovurdering (Signs of Safety)	199

KAPITEL 12

BØRNEFAGLIG UNDERSØGELSE

Når unge og deres familier har brug for støtte, og der er grund til bekymring for den enkelte unge, har kommunen mulighed for at sætte en eller flere frivillige foranstaltninger i værk. En af disse muligheder er en fast kontaktperson til den unge eller til hele familien. Læs mere i kapitel 1.

Før kontaktpersonen kan bevilliges, skal to ting dog være på plads:

- Der skal foretages en børnefaglig undersøgelse, en såkaldt § 50-undersøgelse.
- Der skal udarbejdes en handleplan.

Med reglerne fra 2011 i forbindelse med Barnets Reform præciseres imidlertid en undtagelse, nemlig at ”det er muligt at iværksætte en foreløbig eller akut foranstaltning sideløbende med, at en børnefaglig undersøgelse efter § 50 gennemføres. Formålet med forslaget er at præcisere, at det er muligt at iværksætte en foreløbig akutindsats, såfremt der er behov herfor. Den foreløbige indsats skal tilpasses den børnefaglige undersøgelses konklusioner, når undersøgelsen er afsluttet.”¹



Det siger loven

§ 50 i lov om social service beskriver den børnefaglige undersøgelse:

§ 50. Hvis det må antages, at et barn eller en ung trænger til særlig støtte, herunder på grund af nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne, skal kommunalbestyrelsen undersøge barnets eller den unges forhold. Undersøgelsen, der betegnes som en børnefaglig undersøgelse, gennemføres så vidt muligt i samarbejde med forældremyndighedsindehaveren og den unge, der er fyldt 15 år. Undersøgelsen skal gennemføres så skånsomt, som forholdene tillader, og må ikke være mere omfattende, end formålet tilsiger.

Stk. 2. Kommunalbestyrelsens undersøgelse, jf. stk. 1, skal anlægge en helhedsbetragtning, der medmindre konkrete forhold betyder, at et eller flere af nedenstående numre ikke er relevante i forhold til det pågældende barn eller den unge, skal omfatte

- 1) udvikling og adfærd,

- 2) familieforhold,
- 3) skoleforhold,
- 4) sundhedsforhold,
- 5) fritidsforhold og venskaber og
- 6) andre relevante forhold.

Stk. 3. I sin undersøgelse skal kommunalbestyrelsen afdække ressourcer og problemer hos barnet, familien og netværket. For unge, der er fyldt 15 år, skal undersøgelsen afdække de særlige forhold, der skal indgå ved valg af indsats for denne aldersgruppe, jf. § 52 og § 76.

Stk. 4. Kommunalbestyrelsen skal som led i undersøgelsen inddrage de fagfolk, som allerede har viden om barnets eller den unges og familiens forhold. Dette kan ske ved at inddrage sundhedsplejersker, pædagoger, psykologer, lærere eller andre. Hvis det er nødvendigt, skal kommunen lade barnet eller den unge undersøge af en læge eller en autoriseret psykolog.

Stk. 5. Undersøgelsen skal resultere i en begrundet stillingtagen til, om der er grundlag for at iværksætte foranstaltninger, og i bekræftende fald af hvilken art disse bør være. Hvis der er iværksat foranstaltninger sideløbende med, at undersøgelsen gennemføres, jf. § 52, stk. 2, skal der desuden tages stilling til, om disse foranstaltninger skal videreføres.

Der skal være oplysninger om, hvordan forældremyndighedsindehaveren og barnet eller den unge stiller sig til foranstaltningerne, og om de forhold i familien eller i dennes omgivelser, som kan bidrage til at klare vanskelighederne.

Stk. 6. Undersøgelsen skal afsluttes senest 4 måneder efter, at kommunalbestyrelsen bliver

opmærksom på, at et barn eller en ung kan have behov for særlig støtte. Hvis undersøgelsen undtagelsesvis ikke kan afsluttes inden 4 måneder, skal kommunalbestyrelsen udarbejde en foreløbig vurdering og snarest herefter afslutte undersøgelsen.

Stk. 7. I forbindelse med undersøgelsen skal kommunalbestyrelsen vurdere, om der skal foretages en undersøgelse af eventuelle andre børn i familien. En undersøgelse kan gennemføres som én samlet undersøgelse for flere børn i familien, dog således at der tages højde for børnenes individuelle forhold.

Stk. 8. Hvis det må antages, at der kan opstå et behov for særlig støtte til et barn umiddelbart efter fødslen, skal kommunen undersøge de vordende forældres forhold nærmere. Afgørelse herom træffes med samtykke fra forældrene. Stk. 3-9 finder anvendelse ved afgørelsen.”²²

Den børnefaglige undersøgelse skal, hvis der er behov for en foranstaltning, udmøntes i en handplan.

For at gennemføre en tilfredsstillende børnefaglig undersøgelse (§ 50-undersøgelse) er det vigtigt at være opmærksom på flere forskellige elementer:

- *Helhedssyn på den unge:* Den børnefaglige undersøgelse skal omfatte de forskellige livsforhold, som har betydning for den unge, herunder udvikling og adfærd, familieforhold, skoleforhold, sundhedsforhold, fritidsforhold og venskaber samt andre relevante forhold. I nedenstående ICS-model er de seks forskellige

livsforhold, som nævnes i § 50 i lov om social service, udbygget til en trekantsmodel med fokus på de tre hovedelementer 'barnets udviklingsbehov', 'familiens baggrund og funktion' samt 'forældrenes kompetencer'. ICS-modellen har uddybet barnets udviklingsbehov i syv underdele.

- *Systematisk undersøgelse:* For at sikre et tilstrækkelig sagligt funderet grundlag for analyse, vurdering og konklusioner i handleplanen skal den børnefaglige undersøgelse opdeles klart i en beskrivelsesdel på den ene side og en analyse- og vurderingsdel på den anden side. Det er samtidig vigtigt, at beskrivelsesdelen er konkret og inddrager den unges og familiens egne forståelser og beskrivelser.
- *Balanceret risikovurdering (Signs of Safety):* For at undgå et ensidigt og ukonstruktivt problemfokus eller et tilsvarende urealistisk ressourcefokus er det vigtigt, at bekymringer og ressourcer hos den unge bliver gjort konkrete i stedet for at fremgå som mere generelle udsagn. 'Signs of Safety' er en model, som kan være hjælpsom til dette.



Værktøjskasse 14 • ICS modellen

ICS-modellen er opstillet som en trekant (velfærdstrekanten) med følgende tre hovedområder:

- Barnets udvikling og udviklingsbehov (fordelt på en række behovsområder).
- Forældrenes evne eller kompetence til at håndtere forælderrollens forskellige aspekter omkring sikring af barnets velfærd inden for barnets enkelte udvik-

I de følgende tre afsnit giver vi eksempler på, hvordan der kan arbejdes med disse elementer.

ICS – et eksempel på helhedssyn

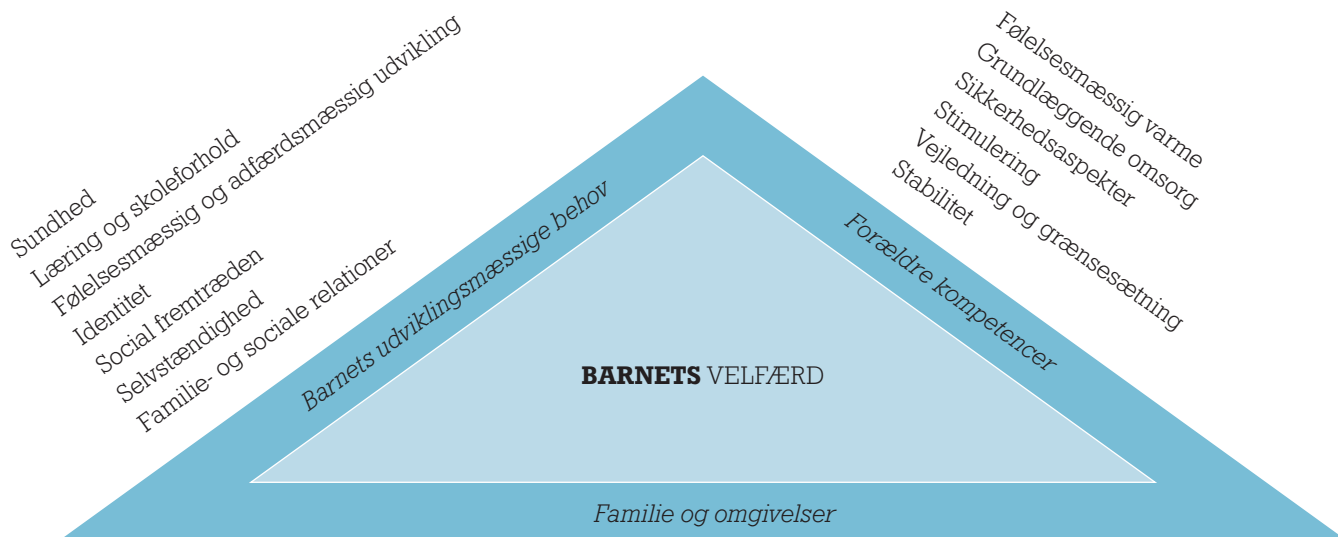
Integrated Children's System (ICS)³ er en socialfaglig systematik og forståelsesramme, der kan hjælpe med at komme rundt om de faktorer, som påvirker og har betydning for barnet eller den unges situation.

Efter anbringelsesreformen er det bestemt, hvilke områder sagsbehandleren skal undersøge, når det formodes, at et barn eller en ung har behov for særlig støtte. § 50, stk. 2 i lov om social service indeholder som nævnt seks faste punkter, som den børnefaglige undersøgelse skal omfatte. Loven fastslår også, at undersøgelsen skal afdække ressourcer og problemer hos barnet, familien og netværket. ICS uddyber lovens seks punkter med udgangspunkt i barnets behov.

lingsområder (fordelt på en række forskellige forældrekompetencer).

- Forældrenes baggrund, familiens funktion og historie samt de omgivelser, der præger og påvirker forældrenes og barnets livssituation, herunder især hvilke ressourcer der kan registreres i familiens netværk og de nære omgivelser.

Figur 26. ICS modellen.



Forældrenes baggrund og familiens funktion

- Bolig
- Beskæftigelse
- Økonomi

Slægtninge og andre i familiens netværk

Familiens relationer til omgivelserne

- Familiens sociale relationer
- Samfundsressourcer

ICS-modellen er baseret på et helhedssyn på børns udvikling. Det overordnede perspektiv er den udviklingsøkologiske teori⁴, som beskriver barnets udvikling i et interaktions- og samspilsperspektiv. Det vil sige, at barnets udvikling skal ses og forstås ud fra den sociale sammenhæng, som barnet og familien indgår i, herunder samspillet mellem barnet og forældrene og mellem familien og dens omgivelser samt familiens sociale integra-

tion i samfundslivet. Det betyder, at man i sin udredning skal være opmærksom på det stadige samspil mellem barnet, forældrene og det omgivende miljø.

I praksis betyder det, at sagsbehandleren i forbindelse med den børnefaglige undersøgelse skal undersøge barnets behov, hvilke fremskridt barnet gør i sin udvikling, forældrenes varetagelse af deres forældrerolle og familie- og miljøfaktorernes påvirkning på barnets situation.

Kernen i systemet er de følgende syv behovsområder i et barns udvikling:

1. Sundhed
2. Læring og skolegang
3. Følelsesmæssig og adfærdsmæssig udvikling
4. Identitet
5. Social fremtræden
6. Selvstændighed / egenomsorg
7. Familie- og sociale relationer

Behovsområderne varierer i relevans alt efter barnets alder og skal vurderes på forskellige måder: nogle er genstand for objektiv vurdering, mens andre overvejende er genstand for subjektive vurderinger.

Systematisk undersøgelse

At arbejde systematisk er en forudsætning for at få orden i de mange informationer om den unge og for at kunne skelne væsentligt fra mindre

Der er intet hierarki mellem behovsområderne. De enkelte områder af barnets udvikling påvirker hinanden konstant og indgår således i et indbyrdes samspil, hvor et område ikke kan ses uafhængigt af de andre (hvis barnet for eksempel har et handicap, vil det påvirke dets indlæring). Selvom man i en given periode måske vil koncentrere sig mere om ét behovsområde frem for et andet, vil der altid være en vis grad af fokus på dem alle. Målet er en vurdering af de syv udviklingsområder enkeltvis. Derefter skal der opbygges en samlet profil af henholdsvis barnets ressourcer og de områder, hvor barnets udvikling ikke er optimal. Den samlede profil opbygges med henblik på at iværksætte handlinger/indsatser i forhold til de pågældende områder.

væsentligt. Helt enkelt går det ud på at udarbejde en konkret beskrivelse som grundlag for at kunne foretage en vurdering, der kan føre til en given foranstaltning.



Værktøjskasse 15 • Systematisk undersøgelse

Beskrivelse og vurdering blandes ofte sammen til en uigennemskuelig cocktail. Hvis en mor for eksempel kommer hen i vuggestuen og lugter af øl, kan det på skrift blive til, at *"moderen drikker"*. På den måde bliver den konkrete begivenhed – moderen der kommer hen i vuggestuen og lugter af øl – til et mere diffust udsagn – at moderen drikker. Men hvad vil det sige, at moderen drikker? Drikker hun hver dag? Hvor meget drikker hun da? Et par genstande om dagen eller mange genstande hver dag? Hvis moderen denne ene dag har været til en reception på sit arbejde i anledning af en gammel kollegas afsked og fået et par glas, men i øvrigt ikke drikker store

mængder alkohol hver dag, *"drikker"* hun da? Det melder *"moderen drikker"*-udsagnet ikke noget om. I stedet afspejler udsagnet en sammenblanding af beskrivelse og vurdering, som på en for læseren uigennemskuelig måde afspejler den skrivende pædagogs egne normer.

Beskrivelser af begivenheder og forhold omkring den unge skal være så objektive som mulig – som når et kamera filmer. Det handler om at gå tilbage til kilden: Hvem sagde hvad? Hvem gjorde hvad? Brug gerne direkte citater. Hvad siger den unge selv? Og i tilfældet med moderen, så beskriv den konkrete situation: Hvad skete der,

hvad sagde moderen, hvad gjorde hun? Hvordan reagerede barnet? Har hun gjort noget lignende før? Hvornår? Hvor ofte?

Det er selvfølgelig ikke muligt at lave en fuldstændigt objektiv beskrivelse. En sådan findes ikke, fordi skribenten – ligesom fotografen med kameraet – vælger "beskrivelsen", det vil sige, hvad han vil beskrive og med hvilke ord. Han vælger dermed også, hvad der skal udelades i beskrivelsen. Jo mere konkret beskrivelsen er – fyldt med fakta om, hvad der skete, hvad der blev sagt, og hvem der gjorde hvad – desto nemmere er det imidlertid for andre at forholde sig til beskrivelsen og foretage en fornuftig vurdering og analyse af det skete.

Ligesom udsagnet "*moderen drikker*" er ord som "*udadreagerende*", "*aggressiv*", "*borderlinelignende*" og "*ufølsom*" begreber, der indeholder en vurdering ud fra egne normer. Brug i stedet helt konkrete beskrivelser af, hvad for eksempel den unge eller moderen gør. Det kan for eksempel være, at "*hun går to skridt frem mod drengen og taler højere, end hun plejer, og siger: "Dit lille fjols, hvis du én gang til tisser i bukserne, så bliver jeg sindssyg"*". Dette udsagn vil i en vurdering kunne tolkes som om, moderen er aggressiv overfor drengen, men det kan også tolkes som et desperat, opgivende råb om hjælp. Under alle omstændigheder kan analysen og vurderingen blive mere kompleks og nuanceret, når beskrivelsen er konkret.

Følgende er vigtigt, når en beskrivelse udarbejdes:

- Alle områder, der er nødvendige for at forstå den unges ressourcer og problemer i en helhed, skal afsøges.
- Den unge er den vigtigste kilde til beskrivelsen af sit eget liv.
- Forskellige andre oplysninger skal henføres til kilder. Brug gerne direkte citater fra for eksempel forældre eller skolelærere.
- Beskrivelsen skal være konkret.
- Beskrivelsen skal være autentisk i forhold til den enkelte unge. De valgte fokusområder, handlinger og begivenheder skal afspejle felter, der har betydning for netop denne unge og ikke blot være vægtet ud fra en standardskabelon.
- Beskrivelsen skal indeholde konkrete oplysninger om, hvad sagsbehandleren og andre professionelle har gjort i forhold til den unge og familien.

Den faglige analyse og vurdering skal begrundes i, og vise tilbage til, oplysningerne i beskrivelsen. Derudover skal der inddrages faglig og teoretisk viden. Det kan for eksempel være en faglig og teoretisk viden om sammenhænge mellem mere generelle sociale forhold og den enkeltes fysiske, psykiske og sociale udfordringer.

Analysen skal forholde sig til:

- Den unges og familiens problemer.
- Ressourcerne hos den unge og i hendes nære netværk.
- Behovene for støtte og særlige indsatser.

Balanceret risikovurdering (Signs of Safety)

Når man skal forholde sig til udsatte unges problemer, ressourcer og behov for støtte, er en balanceret risikovurdering et godt redskab. Den australske terapeut Andrew Turnell og hans kollega Steve Edwards har med udgangspunkt i den løsningsfokuserede tilgang udviklet modellen Signs of Safety (SoS).⁵ Læs mere i afsnittet om Løsningsfokus i kapitel 9.

SoS-modellen er et redskab til at hjælpe undersøgeren med at undgå et ensidigt og ukonstruktivt

problemfokus eller et tilsvarende urealistisk ressourcefokus. Modellen tilstræber en balanceret risikovurdering mellem ”fare” og ”sikkerhed” for den unge. Modellen retter sig primært mod sagsbehandlere med udredningsopgaver som for eksempel den børnefaglige undersøgelse. Modellen kan dog også være et brugbart redskab for kontaktpersonen, når han skal reflektere og gøre status over det pædagogiske arbejde med unge og familier med meget komplekse vanskeligheder. Modellen kan også være basis for fremadrettede målrettede udviklingsplaner, som laves i samarbejde med den unge og/eller familien.



Værktøjskasse 16 • Signs of Safety

SoS-modellen har fokus på, at få både bekymringer og ressourcer hos den unge gjort til konkrete udsagn i stedet for mere generelle udsagn.

Gør bekymringerne konkrete!

Hvis unge eksempelvis omtales som ”udadreagerende”, er det et meget generelt udsagn, som vil blive opfattet forskelligt, afhængigt af den enkeltes erfaringer med, hvad det vil sige at være udadreagerende. Er udadreagerende det samme som voldelig? Er udadreagerende det samme som højtråbende? Er det aggression rettet mod nogle bestemte personer, eller består den mere generelt af et rå og brutalt sprog?

Udgangspunktet i SoS-modellen er, at det er vigtigt at lave præcise beskrivelser af, hvordan eksempelvis den unges ”udadreagerende” adfærd kommer til udtryk.

Hvordan er han udadreagerende? Hvad sker der, når han

er udadreagerende? Hvad siger han, og hvad gør han? Hvornår og i hvilke situationer er han udadreagerende?

Find undtagelserne og beskriv den ønskede fremtid!

Et andet centralt element i SoS-modellen er at finde undtagelser fra problemadfærden og at beskrive det ønskede fremtidsscenario. Ved at beskrive en ønsket fremtid bliver det lettere at genkende en positiv udvikling. Når der kun sættes ord på, hvad der er i vejen, så er det ikke sikkert, at eksempelvis kontaktpersonen eller den unge er åbne over for og kan genkende udviklingen, når den sker.

Modellen består af tre faser:

- Hvad bekymrer?
- Hvad fungerer? (undtagelser fra problemerne)
- Hvad vil vi se ske? (konkrete positive mål)

Figur 27. Signs of Safety modellen.

Bekymrer	Fungerer (Undtagelser)	Se ske (Mål)
Hvorfor er det her blevet en sag for forvaltningen? Hvad er der sket? Hvad har jeg set?	Har der været tidspunkter eller situationer, hvor den unge selv kunne håndtere problemerne? - Bare en lille smule?	Hvad vil du se ske for den unge – se hende gøre – for at dine bekymringer bliver mærkbart formindsket? Hvad er det minimum af forandringer, som den unge må gøre? Hvad vil det betyde?
Hvad er vores bekymringer? Hvad er det den unge gør? Hvordan kommer det til udtryk? Hvad er vores værste bekymring for fremtiden? Er der ting i familien, der komplicerer arbejdet med den unge?	Hvad gjorde hun? Hvordan gjorde hun? Hvad gjorde du som hjalp hende? Hvad gjorde andre som hjalp hende?	Hvad ønsker forældre at se ske? Hvad tror den unge behøver at ske, for at han kan sige at problemet er løst?
Hvor ofte sker det? Er det hver dag? Er det hele tiden? I hvilke situationer sker det? Hvad sker der i netop de situationer? Hvem er i øvrigt involveret i situationerne?	Hvad gør den unge som du er tilfreds med? Hvilke styrker har hun? Hvor er der ressourcer og potentialer hos den unge, der kan bygges videre på? Hvor er der ressourcer i den unges netværk, familie osv.?	Hvad har den unge brug for hjælp til?



Vil du vide mere om ICS-modellen og Signs of Safety

Signs of Safety (1999) Af Turnell, Andrew
Socialministeriet: <http://dubu.social.dk>.



Noter

- 1 Bemærkninger til: Lov om ændring af lov om social-service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område og forældreansvarsloven. (Barnets Reform).
- 2 Denne håndbog skrives i en overgangsfase, hvor lovændringer i forbindelse med Barnets Reform er vedtaget, men først træder i kraft senere, nemlig pr. 1. januar 2011. Lovændringerne fremstår som ændringer til den nugældende lov. Socialministeriet har endnu ikke udgivet endelige lovformuleringer og vejledninger til lovændringerne, men hovedtrækkene i indholdet er bestemt i ”Lov om ændring af lov om social service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område og forældreansvarsloven”. Det betyder, at gengivelsen af love, der træder i kraft efter den 1/1 2011 (Barnets reform), er vore sammenskrivninger af ændringsforslagene med den gældende lov.
- 3 Teksten om ICS systemet bygger i høj grad på Socialministeriets hjemmeside: <http://dubu.social.dk>. ICS er udviklet i England, og er en del af alle delprocesser i et sagsforløb, fra henvendelse/underretning, § 50 undersøgelse, udarbejdelse af handleplan og opfølgning omkring evt. indsats. ICS er den socialfaglige del af det såkaldte DUBU-System, som er udviklet af Kommunernes Landsforening (KL) og Socialministeriet i samarbejde med en gruppe kommuner. DUBU er en forkortelse for ”Digitalisering – Udsatte Børn og Unge”, og er en IT-løsning, der skal sikre en bedre sagsbehandling og dokumentation på området for udsatte børn og unge samt forbedre den økonomiske styring. ICS materialer og de tilhørende blanketter må kun bruges i sagsbehandlingen, såfremt der er indgået en ICS-licensaftale med Socialministeriet. Det er gratis at indgå en ICS licensaftale med Socialministeriet. På <http://dubu.social.dk> kan du læse mere om ICS systemet.
- 4 Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge. Harvard University Press.
- 5 Turnell, Andrew. (1999). *Signs of Safety*. New York. Norton.

INDHOLD | KAPITEL 13

Handleplan

Pædagogiske mål og metoder	208
Valg af foranstaltning	208
Eksempler på valg af foranstaltning.....	210
Børnesamtalen	213
Matchning mellem ung og kontaktperson	214
Matchning – et eksempel.....	216

KAPITEL 13

HANDLEPLAN

Af § 140 i lov om social service fremgår det, at kommunerne er forpligtede til at udarbejde en handleplan i forbindelse med sociale foranstaltninger for børn og unge. Det vil sige, at uanset om der er tale om en forebyggende foranstaltning eller en anbringelse uden for hjemmet, og uanset om foranstaltningen sættes i værk med eller uden forældrenes eller forældremyndighedsindehaverens samtykke, skal der udarbejdes en handleplan.

Et forløb kan se ud, som i denne beskrivelse fra Frederikssund Kommune:

”Handleplaner:

Der skal foreligge en handleplan, inden der træffes afgørelse om at iværksætte støtteforanstaltninger. Handleplanen udarbejdes af sagsbehandler – så vidt muligt altid i samarbejde med barnet, den unge og forældremyndighedsindehaveren.

Der foreligger en fælles model for handleplaner, der tager udgangspunkt i den socialfaglige metode ”Integrated Children’s System” (ICS).

Handleplanen skal sikre, at formål, mål og delmål samt forventet varighed af indsatsen er angivet

på en klar og konkret måde. Handleplanen skal endvidere sikre en tilstrækkelig systematik i disse sager, give familien et overblik over sagens forløb og give en fyldestgørende overlevering af sagen til evt. ny sagsbehandler.

Handleplanen beskriver den samlede indsats, som den er drøftet og planlagt med familien og eventuelle samarbejdspartnere. Herunder opsamler og beskriver den efter behov andre aftaler om særlig indsats overfor barnet/den unge/familien f.eks. behandlingsplaner i døgnforanstaltning, psykiatrisk og psykologisk behandling, pædagogisk støtte i dagforanstaltning eller skole og evt. særskilt plan for støtte til forældrene.

Handleplans-opfølgning:

- *Der foretages opfølgning på handleplan 3 mdr. efter en foranstaltnings iværksættelse.*
- *Der foretages opfølgning på handleplaner minimum 1 gang om året i anbringelsessager.*

Ved opfølgning, evaluering og revidering af handleplan inddrages barnet/den unge og forældrene. Familieafdelingens medarbejder skal personligt have kontakt med barnet, uanset alder. Afhængigt

af barnets alder og modenhed kan samtalen ske gennem leg, samtale m.v. Barnet har som hovedregel ret til at vælge at lade sig bistå af en bisidder.

Ved opfølgingsmøder er formålet at vurdere, om barnets/den unges behov for støtte fortsat er til stede, og om de foranstaltninger, der er iværksat, tjener dette formål. Om nødvendigt justeres handleplanen herefter. På opfølgingsmødet deltager den unge over 15 år, forældremyndighedsindehaveren, foranstaltningsstedet, medarbejder fra Familieafdelingen samt andre samarbejdspartnere.

Familieafdelingens medarbejder er ansvarlig for indkaldelse og udarbejdelse af dagsorden til opfølgingsmøder. Efter aftale med foranstaltningen kan de indkalde, lave dagsorden og afholde mødet. Familieafdelingens medarbejder er mødeleder, uanset hvor mødet afholdes.

Til opfølgningen indhentes også oplysninger fra relevante samarbejdspartnere, ligesom status for andre aftaler om særlig indsats inddrages i vurderingen

Som en del af opfølgningen og senest ved afslutning af foranstaltningen vurderes behovet for supplerende foranstaltninger, opfølgende foranstaltninger og/eller andre indsatser for barnet/den unge/familien. Det kan f.eks. være en foranstaltning som udpegning af en kontaktperson, aftaler med det private eller professionelle netværk og indsatser som bl.a. er beskrevet i standarderne for, ”hvordan vi bygger bro mellem professionelle, frivillige og forældre til gavn for børns individuelle udvikling og deltagelse i fritidslivet” og for ”sagsbehandling og indsats i forhold til unge, der er fyldt 15 år”.

Handleplanen revideres, når mål og delmål for foranstaltningen ændres. Foranstaltningen afsluttes, når handleplanens mål og delmål er nået.

Tværfaglige samarbejds møder:

Det er samarbejds mødets formål at sikre en koordinering mellem samarbejdspartnerne omkring den støtte, der gives hele familien, barnet eller den unge. Formålet er ligeledes løbende at vurdere om den plan, der er lagt for et samarbejde for familien, barnet eller den unge, følges, samt foretage justeringer af planen. Familieafdelingens sagsbehandler er tovholder for den koordinerende indsats. Efter konkret aftale kan tovholderfunktionen helt eller delvis varetages af andre fagpersoner.”¹

En handleplan er et dynamisk arbejds- og styringsredskab for foranstaltningen. Det dynamiske ligger i, at handleplanen undervejs i forløbet med den unge bliver evalueret og eventuelt justeret alt efter den unges udviklingsproces eller hvis ny viden dukker op.

Handleplanen skal sikre, at formål og mål samt forventet varighed af indsatsen er angivet på en klar og konkret måde. Den skal sikre systematik og give blandt andre familien et overblik over sagens forløb. Handleplanen skal give familien, den unge og de professionelle parter et fælles ståsted. Derfor skal den være skrevet i et let forståeligt sprog, så også familien og den unge kan læse og forstå den. Handleplanen er nemlig også en sikkerhed for, at forældrene og den unge bliver skriftligt informerede om, hvorfor der er truffet en afgørelse af myndighederne, og hvad begrund-

delsen er.

Handleplanen beskriver den samlede indsats. Efter behov opsamler og beskriver handleplanen således også andre aftaler om særlig indsats overfor den unge eller familien – som for eksempel psykiatrisk og psykologisk behandling, pædagogisk støtte i dagforanstaltning eller skole og særskilte planer for støtte til forældrene. Handleplanen skal være konkret og tage udgangspunkt i den børnefaglige undersøgelses vurderinger og forholde sig til, hvad målene for indsatsen er, og hvordan disse mål kan nås.

Delmål indgik tidligere i handleplanen, men efter Barnets Reform af 1. januar 2011 er det ikke længere et krav, at handleplanen skal indeholde delmål.

Handleplanen udarbejdes af sagsbehandleren så vidt muligt altid i samarbejde med barnet, den unge og forældrene / forældremyndighedsindehaveren. Det er vigtigt, at den unge tages med på råd i forhold til, hvilke mål der skal være for indsatsen med eksempelvis en kontaktperson. På samme måde er det også positivt, hvis kontaktpersonen (eller, hvis han ikke er udvalgt endnu, eventuelt en fra kontaktpersonsteamet, en koordinator eller en leder for kontaktpersonerne i kommunen) kan medvirke i udarbejdelsen af handleplanen.

Det kan være en fordel at afholde et netværksmøde, hvor de professionelle, for eksempel skolelæreren eller klubpædagogen, og den unges private netværk kan mødes og drøfte problemstillinger og mål for indsatsen. Læs mere i kapitel 11.

Vil forældrene ikke medvirke, udarbejdes handleplanen af sagsbehandleren, og forældrene orienteres efterfølgende.

” *Jeg synes, det er et dilemma, at vi for at kunne indstille til en kontaktperson, skal have lavet handleplanen. Jeg kan godt lide at lave en lidt overfladisk plan til at starte med, og så når kontaktpersonen er foranstaltet invitere kontaktpersonen og den unge op, så vi kan lave den om. Jeg laver faktisk ikke handleplanen, inden kontaktpersonen kommer på, hvis jeg kan undgå det. Jeg kommer aldrig til at kende den unge så godt som kontaktpersonen. Så derfor er det vigtigt, at vi kan redigere i den.* Sagsbehandler

Uanset hvor grundigt forarbejdet er gjort til handleplanen, inklusive den børnefaglige undersøgelse, netværksmøder og inddragelse af familien og den unge selv, er det først, når for eksempel kontaktpersonen går i gang med at arbejde sammen med den unge, at man kan se, om handleplanen er mulig at omsætte i praktisk pædagogik, og om målene er realistiske og rammer rigtigt i forhold til den unges situation. Ofte fremstår den unge og hendes problemstillinger helt anderledes, end de er beskrevet i handleplanen efter et par måneders kontakt med kontaktpersonen. Nogle gange er de mål, der i første omgang virkede væsentlige, måske overhovedet ikke relevante at arbejde med. Det kan for eksempel skyldes, at den unge har forandret sig, at hendes livsvilkår har ændret sig, eller at det viser sig, at det, der tilsyneladende var problemet (for eksempel den

unges berigelseskriminalitet), i virkeligheden er et symptom på et mere tungtvejende problem (for eksempel omkring den unges afhængighed hash og det deraf følgende behov for hurtige penge).

Ofte er handleplanen formuleret lidt generelt, fordi sagsbehandleren ikke kender den unge detaljeret nok. Når kontaktpersonen kommer ind på livet af den unge, vil han mere præcist kunne give nogle bud på reelle og realistiske mål. Så må kontaktpersonen gå tilbage til sagsbehandleren, og handleplanen må revideres.



Det siger loven

§ 140 i lov om social service:

”Kommunalbestyrelsen skal udarbejde en handleplan, inden der træffes afgørelse om foranstaltninger, jf. § 52 og § 76. Betyder hensynet til barnet eller den unge, at man ikke kan afvente udarbejdelsen af en handleplan, er en kortfattet angivelse af formålet med foranstaltningen tilstrækkelig. Det påhviler da kommunalbestyrelsen snarest muligt og senest inden 4 måneder at opstille en handleplan.

Stk. 2. For unge under 18 år med et behandlingskrævende stofmisbrug skal kommunalbestyrelsen udarbejde en handleplan for den behandling, der skal iværksættes, og for den nødvendige støtte til den unge. Handleplanen udarbejdes i sam-

arbejde med den unge og dennes familie.

Stk. 3. En handleplan skal angive formålet med indsatsen, og hvilken indsats der er nødvendig for at opnå formålet. Handleplanen skal tage udgangspunkt i resultaterne af den børnefaglige undersøgelse af barnets eller den unges forhold, jf. § 50. Handleplanen skal i forhold til de problemer, der er afdækket i undersøgelsen, indeholde konkrete mål i forhold til barnets eller den unges trivsel og udvikling i overensstemmelse med det overordnede formål med støtten, jf. § 46. Herudover skal handleplanen for unge, der er fyldt 16 år, opstille konkrete mål for den unges overgang til voksenlivet.

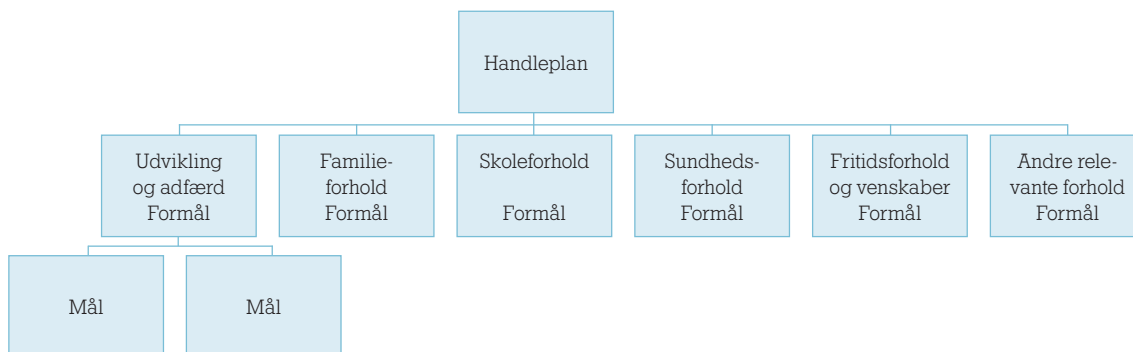
Stk. 4. En handleplan skal endvidere angive indsatsens forventede varighed. I sager om anbringelse uden for hjemmet, jf. § 52, stk. 3, nr. 8, og § 58, skal en handleplan tillige angive, hvilke former for støtte der selvstændigt skal iværksættes over for familien i forbindelse med, at barnet eller den unge opholder sig uden for hjemmet, og i tiden efter barnets eller den unges hjemgivelse.

Stk. 5. For unge, der er idømt en sanktion efter straffelovens § 74 a, skal handleplanen indeholde en konkret plan for, hvordan den unge snarest muligt og senest ved afslutningen af sanktionen påbegynder en uddannelse eller kommer i beskæftigelse.

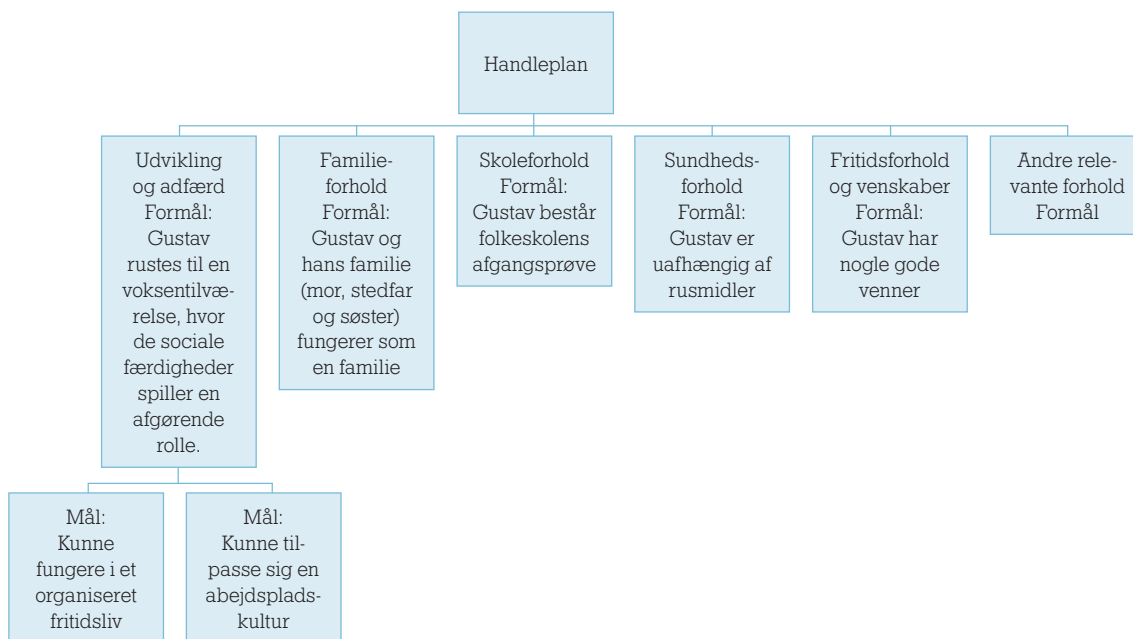
Stk. 6. Der kan udarbejdes en samlet handleplan for flere børn i familien. Handleplanen skal i så fald tage højde for børnenes individuelle forhold.”



Figur 28. Handleplan oversigt.



Figur 29. Handleplan eksempel.



Pædagogiske mål og metoder

Handleplanen kan udformes på forskellige måder. Målene kan eksempelvis beskrives mere eller mindre specifikt. Uanset hvordan målene er formulerede, bør der dog være et felt i handleplanen, hvor kontaktpersonen kan konkretisere det pædagogiske arbejde. På samme måde som døgnforanstaltninger udarbejder en behandlingsplan, der skal konkretisere handleplanen, skal kontaktpersonen have mulighed for at konkretisere sin pædagogiske indsats.

I afsnittet om 'Målskema' i kapitel 9 præsenterer vi en model for, hvordan kontaktpersonen kan arbejde systematisk og detaljeorienteret med de mål, der er opstillet i handleplanen.

Valg af foranstaltning

På baggrund af den børnefaglige undersøgelse besluttet det, hvilke(n) foranstaltninger der skal iværksættes. Her er der en række muligheder fra de mest indgribende i form af anbringelse uden for hjemmet til de mindst indgribende foranstaltninger. Der vil ofte være dilemmaer forbundet med valget af foranstaltning – for eksempel i forhold til valget mellem anbringelse uden for hjemmet på en døgninstitution eller et opholdssted på den ene side, og en foranstaltning i den unges nærmiljø som for eksempel en kontaktperson på den anden side. Det rigtige valg afhænger selvfølgelig helt af den enkelte unge og de konkrete forhold omkring hendes livssituation, herunder hvilken type af omsorgsvaretageelse som forældre-

nes omsorgsforpligtelse skal suppleres med.



Det siger loven

Af § 52, stk. 3 i lov om social service fremgår det, hvilke foranstaltninger kommunerne kan vælge, hvis den børnefaglige undersøgelse efter § 50 viser, at der er behov for en foranstaltning.

”Stk. 3. Kommunalbestyrelsen kan iværksætte hjælp inden for følgende typer af tilbud:

- 1) Ophold i dagtilbud, fritidshjem, ungdomsklub, uddannelsessted el.lign.
- 2) Praktisk, pædagogisk eller anden støtte i hjemmet.
- 3) Familiebehandling eller behandling af barnets eller den unges problemer.
- 4) Døgnophold, jf. § 55, for både forældremyndighedsindehaveren, barnet eller den unge og andre medlemmer af familien i en plejefamilie, på et godkendt opholdssted eller på en døgninstitution, jf. § 66, nr. 1, 5 og 6, eller i et botilbud, jf. § 107.
- 5) Aflastningsordning, jf. § 55, i en plejefamilie, kommunal plejefamilie eller netværksplejefamilie eller på et opholdssted eller en døgninstitution, jf. § 66, nr. 1-3, 5 og 6.
- 6) Udpegning af en fast kontaktperson for barnet eller den unge eller for hele familien.
- 7) Anbringelse af barnet eller den unge uden for hjemmet på et anbringelsessted, jf. § 66.
- 8) Formidling af praktiktillbud hos en offentlig eller privat arbejdsgiver for den unge og i den forbindelse udbetaling af godtgørelse til den unge.
- 9) Anden hjælp, der har til formål at yde

rådgivning, behandling og praktisk og pædagogisk støtte.”

Personlig rådgiver er fremover også en kontaktperson

I forbindelse med gennemførelsen af Barnets Reform af 1. januar 2011 sammenskrives de to typer af foranstaltninger ’personlige rådgiver’ og ’fast kontaktperson’ til én foranstaltning ’fast kontaktperson’. Af bemærkningerne til Barnets Reform fremgår det, at:

”Det har desuden vist sig i praksis, at der er et stort overlap mellem indsatsformerne ”personlig rådgiver” efter den gældende § 52, stk. 3, nr. 6, og ”fast kontaktperson” efter nr. 7, som kan give anledning til tvivl om, hvilken form for foranstaltning, der skal anvendes.

Det forslås derfor, at de to støtteformer skrives sammen i én. Støtte, der tidligere blev givet som personlig rådgiver, kan således fremover gives som fast kontaktperson efter den gældende § 52, stk. 3, nr. 7, som efter forslaget bliver nr. 6.

En fast kontaktperson kan dermed spænde fra en begrænset støttefunktion i forhold til f.eks. skolegang til en mere omfattende støttefunktion, der kan yde vejledning og støtte i forhold til hele barnets eller den unges livssituation. Kontaktpersonen kan således udfylde flere forskellige funktioner alt efter, hvad den unge har behov for. Endelig kan kontaktpersonen tilbydes hele familien, uafhængigt af, om der er truffet afgørelser om andre foranstaltninger efter § 52 stk. 3.

Herudover præciseres det, at en kontaktperson også kan fungere som mentor for f.eks. unge

kriminelle, og hermed varetage en funktion som rollemodel og sparringspartner for den unge.”²

Mentor

I forbindelse med gennemførelsen af Barnets Reform af 1. januar 2011 præciseres det i bemærkningerne til Barnets Reform, at en kontaktperson også kan fungere som mentor for eksempel for unge kriminelle og hermed varetage en funktion som rollemodel og sparringspartner for den unge: *”Målet er at mentoren kan fungere som en positiv rollemodel for barnet eller den unge og støtte og vejlede den pågældende til f.eks. at leve en kriminalitetsfri tilværelse. Desuden er det vigtigt, at mentorfunktionen kun er et tilbud, som barnet eller den unge kan vælge at modtage eller fravælge, og at barnet eller den unge i givet fald selv kan få indflydelse på, hvem der udpeges til at varetage mentorfunktionen. Fordelen ved mentorfunktionen er, at en mentor udpeges og fungerer udelukkende i den unges interesse, og at der i kraft af mentorens opgavebeskrivelse er mulighed for at udpege en person, der f.eks. aldersmæssigt og for så vidt angår social baggrund matcher den unge godt. Samtidig kan mentoren være en gennemgående, stabil voksenkontakt for barnet eller den unge, der således ikke forsvinder, fordi den unge afslutter en strafafsoning eller opnår en bestemt alder. Mentoren kan således også anvendes ved tildeling af efterværn efter lovens § 76.*

Forslaget er et led i regeringens afbureaukratiseringsplan, og der henvises i øvrigt til lovforslagets almindelige bemærkninger afsnit 3.4.1”³

Kontaktperson for hele familien

Ifølge vejledning til lov om social service om særlig støtte til børn og unge og deres familier er der særlige hensyn, der skal tages, når kontaktpersonen arbejder med hele familien:

”For så vidt angår udpegning af en fast kontaktperson til hele familien er denne mulighed bl.a. et led i styrkelsen af den særlige indsats over for utilpassede unge. Der kan tilbydes en fast kontaktperson til hele familien uafhængigt af, om der er truffet beslutning om andre foranstaltninger efter servicelovens § 52, stk. 3, dvs. også uanset om barnet eller den unge har eller får udpeget en fast kontaktperson.

Hvis der er behov for én person til at fungere som kontaktperson for barnet eller den unge og en anden person til at varetage opgaven som kontaktperson for hele familien, må det sikres, at ordningen tilrettelægges, så den ikke virker konfliktskabende, men bidrager positivt til en samlet løsning på familiens problemer. Det bør i den forbindelse sikres, at de to kontaktpersoner forfølger et fælles mål, og at ansvarsfordelingen mellem kontaktpersonerne er klar og veldefineret. Forholdet mellem arbejdsopgaverne kan defineres nærmere i handleplanen efter servicelovens § 140.

Det er kontaktpersonens opgave at medvirke til en koordineret indsats over for hele familien.

I modsætning til en støtteperson efter servicelovens § 54, som tilbydes forældremyndighedsindehaveren i forbindelse med barnets eller den unges anbringelse uden for hjemmet, er det ikke en forudsætning, at et eller flere af familiens børn eller unge er anbragt uden for hjemmet.

Når kontaktpersonen tilknyttes hele familien indebærer det, at indsatsen udover at inddrage forældre og børn eller unge, også inddrager eventuelle andre familiemedlemmer, som kan være af betydning for en forandring af forholdene i familien. Inddragelse af andre familiemedlemmer i arbejdet kan især være relevant i forhold til familier med anden etnisk baggrund end dansk, hvor fx onkler, tanter, bedsteforældre, eller forældre uden del i forældremyndigheden m.v. kan spille en væsentlig rolle i familiens hverdagsliv”.⁴

Eksempler på valg af foranstaltning

I det følgende præsenterer vi en række eksempler på unge fra forskellige kommuner, der har fået eller skal have en foranstaltning. I eksemplerne er der forskellige typer af foranstaltninger i spil. Til eksemplerne knytter der sig desuden forskellige dilemmaer i forhold til valget af foranstaltningstype.

Gitte 15 år

Gitte har meget fravær i skolen. Som regel er det flere dage om ugen, at hun ikke dukker op til timerne. Gitte beskrives af lærerne som urolig og aggressiv. Hun har blandt andet slået en lærer under et skænderi. Gitte bor sammen med sine forældre og sine to mindre søskende.

Gittes forældre er meget bekymrede over Gittes udvikling. Det samme er Gittes skolelærere. De skriver en række underretninger til socialforvaltningen. Sagsbehandleren, Ida, gennemfører en

børnefaglig undersøgelse af Gittes livssituation. På baggrund af undersøgelsen tildeles Gitte en kontaktperson, Hanne.

Hanne og Gitte mødes jævnligt og taler blandt andet om Gittes skoleproblemer og om skænderierne med forældrene. På trods af Hannes indsats bliver problemerne med Gitte værre og værre. Hun stikker for eksempel af hjemmefra flere dage i træk og bliver også taget i butikstyveri. Forældrene er nu tæt på at bryde sammen.

Ida vurderer, at kontaktpersonsforanstaltningen alligevel ikke kan give Gitte tilstrækkelig støtte. Gitte anbringes derfor på en akutdøgninstitution. Sideløbende med anbringelsen har hun fortsat kontakt til Hanne.

Under opholdet på akutinstitutionen starter Gitte i et skoletilbud for unge, der har haft et uroligt skoleforløb. Uroen vokser imidlertid stadig, både når Gitte er i skoletilbuddet, og når hun er på akutinstitutionen. Gitte har efterhånden også fået et stort alkoholforbrug. Hun drikker stort set dagligt og ned et større indtag flere gange om ugen.

Hjemme hos Gittes forældre er situationen også ved at spidse til. Forældrene er meget bekymrede for Gittes udvikling og har svært ved at kommunikere med deres datter. Situationen begynder også at påvirke de to mindre søskende. Ida iværksætter derfor familiebehandling, især fordi moderen ønsker hjælp. Ida beslutter desuden at anbringe Gitte på et socialpædagogisk opholdssted i en anden del af landet. Målet er at skabe mere ro om familien og om Gitte. Både Ida og Hanne vurderer, at hvis man ikke havde anbragt Gitte, var familien brudt helt sammen.

Ghusun 17 år

Ghusun bor hjemme sammen med sine forældre og sine fire yngre søskende. Hjemmet er præget af konflikter mellem faderen og Ghusun. På et tidspunkt munder det ud i vold mellem faderen og Ghusun.

Ghusun er med i en venindegruppe, som er kendt for at stjæle og for at øve vold imod andre piger, som de er i konflikt med. Ghusun er tit den, der fører an, når der skal uddeles øretæver. På grund af et efterhånden meget massivt skolefravær bliver Ghusun smidt ud af skolen.

For et års tid siden blev der bevilget en kontaktperson til Ghusun. Men på grund af udskiftninger i kontaktpersonsteamet i kommunen har hun haft tre forskellige kontaktpersoner i den periode. Ghusuns sagsbehandler, Irene, vurderer, at Ghusun har brug for at komme væk fra det konfliktprægede hjem. Ghusun anbringes derfor i en lejlighed i byen, hvor hun skal bo sammen med en anden pige, der er 19 år gammel. Ghusuns nuværende kontaktperson, Halima, bliver tilknyttet 10 timer om ugen.

Halima og Ghusun har en god kontakt til hinanden. Gennem praktiske gøremål i forbindelse med indflytningen i den nye lejlighed kommer de tættere på hinanden, og Ghusun begynder at åbne sig mere over for Halima. Halima er på mange måder en rollemodel for Ghusun. Halima og Ghusun beslutter sig for, at de skal gå til dans sammen en gang om ugen. Halima hjælper også Ghusun med at træne sprog, attituder og adfærd, når de for eksempel sidder og taler sammen, er til dans, på indkøb eller kører i bus sammen. Halima får også

motiveret Ghusun til at takke ja til et skoletilbud.

Ghusun starter i skoletilbuddet og bliver efterhånden glad for at gå der. Hun ser ikke længere den gamle venindegruppe og er også holdt op med at begå vold og kriminalitet. Da Ghusun bliver 18 år, bevilliger de sociale myndigheder efterværn. Efterværnsforanstaltningen indebærer, at Ghusun kan blive boende i lejligheden, og at Halima kan fortsætte som kontaktperson.

Ghusuns sagsbehandler Irene vurderer, at hvis de ikke havde valgt løsningen med en lokal anbringelse i egen lejlighed med Halima som tilknyttet kontaktperson, var Ghusun sikkert ikke blevet anbragt i første omgang. Hun var formentlig blevet boende hjemme, men havde nok været ude på gaden og sammen med venindeflokken det meste af tiden, og var sikkert ikke startet i et skoletilbud.

Irene siger: ”Det er en meget kreativ løsning, hvor vi blandt andet samarbejder med voksen-teamet, fordi Ghusun fylder 18 år. Ved at etablere løsningen med lejligheden har vi fastholdt Ghusun i hendes nærmiljø. Vi vurderer, at der er mange positive ressourcer i en del af hendes netværk, og det, tror vi, kan komme til at få en positiv betydning for hende. Halima har også spillet en vigtig rolle i Ghusuns udvikling. Og så har det lokale skoletilbud givet hende nogle succesoplevelser og ikke mindst en daglig kontakt med nogle andre unge, der ikke er involverede i vold og kriminalitet. En anden fordel ved den lokale anbringelse er, at Halima kan bruge mig til sparring, fordi jeg fysisk er tæt på og har et indgående kendskab til familien og til Ghusun. Sparring med kolleger er altid godt, men det er særligt godt, hvis kollegaen, i dette til

fælde mig som sagsbehandler, selv kender familien. Den løbende sparring giver også mig som sagsbehandler en god føling med, hvor Ghusun og familien er på vej hen.”

Gry 14 år

Gry bliver tvangsanbragt, da hun er 12 år. Efter et år bliver anbringelsen frivillig. Grys far er alkoholiker og hendes mor er på tidspunktet for anbringelsen i fængsel på grund af salg af stoffer og vold mod Grys storesøster. Familien har været kendt af socialforvaltningen i mange år, og der har gennem årene været sat mange initiativer i værk omkring familien. Grys og familiens sagsbehandler, Ibrahim, oplever ikke megen samarbejdsvilje fra forældrene.

Nogle måneder efter at anbringelsen bliver frivillig, stikker Gry af fra opholdsstedet. Hun bor nu hos sin mor, og siger selv, at det er der, hun ønsker at bo. Moderen er imidlertid ikke så glad for at have Gry boende. Hun vil hellere have hende sendt videre til faderen. Ingen af forældrene lader dog til at kunne varetage opgaven som forældre tilfredsstillende.

Ibrahim overvejer alligevel hjemgivelse af Gry og bevilling af en kontaktperson. I starten skal kontaktpersonen bevilges otte timer om ugen for senere at gå ned til fem timer om ugen. Ibrahim er opmærksom på, at det vil være en meget stor opgave for kontaktpersonen at opfylde Grys basale omsorgsbehov og kompensere for forældrenes mangler i tilstrækkeligt omfang. På den anden side er det svært for opholdsstedet at holde på Gry, når hun vil hjem. Og anbringelsen er jo frivillig.

Ibrahim siger: ”Det er en af hverdagens udfordringer: Hvad er det, der udfylder hullet imellem anbringelse og kontaktperson? Kan man normere kontaktpersonen kraftigt op? Kan man som offentlig myndighed hjemtage en ung til en misbrugende mor og far, som man ved, ikke har tilstrækkelige forældrekompetencer? Hvad gør vi, når den unge stikker af eller ikke passer sin skole? Spørgsmålet er, om en kontaktperson overhovedet skal ind i sådan en sag? Ellers må vi jo anbringe hende et sted, hvor de tager ansvaret for, at hun bliver på stedet”.

Gina 16 år

Gina bor sammen med sin mor og sin lillebror på 14 år. Hendes far bor i Sydeuropa og lever en hippie-tilværelse. Ginas mor har været psykisk syg i en periode. Moderen har ifølge Gina svigtet hende tidligere ved at gå fra hende, når der var noget i Ginas adfærd, som hun ikke kunne lide.

Ginas sag bliver til en akutsag i socialforvaltningen, da Gina en dag slår moderen flere gange, i forbindelse med at moderen beder hende om at slukke sin computer. Der bevilliges straks en kontaktperson til Gina. Ginas kontaktperson, Hakan, får hurtigt en god kontakt med Gina. Hakan ringer for eksempel og hjælper Gina med at komme ud af sengen og i skole til tiden.

Gina starter på efterskole, men der går det ikke godt. Gina ryger hash på efterskolen og bliver derfor hurtigt smidt ud igen. Gina flytter hjem til sin mor igen, og forholdet til moderen tager på ny en drejning til det værre. Under en konflikt tager moderen en kniv og truer Gina.

Hakan er fortsat kontaktperson for Gina, men han giver også moderen vejledning. Gina fortæller Hakan og sagsbehandleren, Ib, at hun gerne vil have sin egen lejlighed. Det besluttet dog, at hun skal blive i hjemmet, da både Gina og hendes mor med Hakans støtte er begyndt at udvikle sig i en positiv retning.

Hakan synes dog, at Gina har lidt for meget magt i familien. Ginas lillebror er for eksempel bange for sin storesøster. Hakan snakker med den socialpædagogiske konsulent i kommunen og med Ginas sagsbehandler om Ginas sag. De er enige om, at der er flere dilemmaer i sagen: Der er blandt de involverede tvivl om, hvorvidt familiens mønstre kan ændre sig tilstrækkeligt til, at de kan få en tålelig tilværelse sammen. Relationen mellem Hakan og Gina er god. Hakans arbejde med at støtte moderen er også positivt. Sagsbehandleren, den socialpædagogiske konsulent og Hakan er imidlertid i tvivl om, om den positive udvikling i Ginas og moderens forhold går hurtigt nok. Hvad sker der, hvis endnu en heftig konflikt opstår mellem Gina og moderen?

Børnesamtalen

Det er vigtigt, at de unge inddrages i løsningsforslagene omkring deres egen sag i det omfang, det er muligt. Den unges ønsker til en bestemt kontaktperson skal eksempelvis tillægges passende vægt. At den unges ønsker skal ”tillægges passende vægt” betyder, at det altid vil være sagsbehandlerens vurdering af, hvad der er den unges bedste, der i sidste ende vil være afgørende. Hvis

sagsbehandlerens vurdering går imod den unges ønsker, skal det begrundes skriftligt, og den unge skal også informeres.

Forældrenes synspunkter skal også tillægges vægt. Systematisk inddragelse af den unges forældre er en vigtig opgave for sagsbehandleren. Igen er det dog sagsbehandleren, der med en faglig begrundelse afgør, hvad der skal tillægges mest vægt, hvis der er uoverensstemmelser imellem den unges eller forældrenes ønsker og sagsbehandlerens faglige vurdering.



Det siger loven

§ 48 i lov om social service:

”§ 48. Forinden myndigheden træffer afgørelse efter §§ 51, 52, 52a, 56, 57 a, 57 b, 58, 62 og 63, § 65, stk. 2 og 3, og §§ 68-71 og 75, skal der finde en samtale sted med barnet eller den unge herom.

Stk. 2. Samtalen kan undlades, i det omfang barnets modenhed eller sagens karakter i afgørende grad taler imod samtale gennemførelse. Kan samtalen ikke gennemføres, skal barnets holdning til den påtænkte afgørelse søges tilvejebragt.”⁵



Vil du vide mere om handleplan:

Systematisk sagsbehandling i børnesager – principper og arbejds gange (2009) Af Caspersen, Marianne og Charlotte Laustsen.

Udsatte børn. Et helhedsperspektiv (2008) Af Karen Asta Bo m.fl. (red.).

Matchning mellem ung og kontaktperson

At være en personlig, professionel kontaktperson (læs mere i kapitel 4) betyder, at man bringer sin egen personlighed med ind i relationen til den unge. Det samme gør den unge naturligvis. Men hvad gør man, hvis de to personligheder spiller rigtig dårligt sammen? Hvis kontaktpersonen bare ikke ’klikker’ med den unge?



Det er altid et sats, når man skal matche en ung med en kontaktperson, for man kan aldrig helt vide, hvordan kemien er. Sagsbehandler

Det er vigtigt, at kemien imellem kontaktpersonen og den unge passer. Gør den ikke det, er det vigtigt, at kontaktpersonen er åben om dette overfor sagsbehandleren. Åbenhed fra kontaktpersonen forudsætter et tillidsfuldt og fortroligt samarbejde mellem kontaktpersonen og sagsbehandleren. Læs mere i kapitel 18.

Det kan være svært at vurdere, nøjagtigt hvad det er, der får kemien til at passe mellem to mennesker. Men kemien beror ikke kun på tilfældigheder eller på faktorer, vi ikke har indflydelse på, selvom et vist mål af uforklarlig karisma ikke kan benægtes. Flere faktorer har indflydelse på, om en kontaktperson matcher til den enkelte unge og hendes familie. I det følgende vil vi give nogle eksempler på disse faktorer. Det er vigtigt at understrege, at der i eksemplerne ikke er tale om generelle regler i forhold til, hvordan ”den rigtige”

kontaktperson eller kemi ser ud. Det er nemlig ligeså forskelligt og individuelt, som de unge og deres problemer er forskellige. Der er alene tale om faktorer, som må indgå i overvejelserne, når den unge skal matches med en kontaktperson.

Først og fremmest skal kontaktpersonens *personlige og sociale kompetencer* (læs mere herom i kapitel 24) være de rigtige i forhold til opgaven omkring den unge og familien. Er der eksempelvis tale om en stille og indadvendt ung, der profiterer af samvær og aktiviteter på tomandshånd, er det vigtigt, at kontaktpersonen har evnen til at trives i stilhed, kan lade en samtale forme sig langsomt og har en stor tålmodighed. Er der tale om en ung, der kommer fra en familie med mange medlemmer, forventes det typisk, at kontaktpersonen kan orientere sig blandt alle familiemedlemmerne og markere sig i en måske ofte kaotisk familiesammenhæng. Her er det derfor vigtigt, at kontaktpersonen besidder personlige og sociale kompetencer såsom social sikkerhed i grupper og at kunne tage ordet med den rigtige timing og betoning. Er der tale om en ung, der har meget brug for at mærke en tydelig og personligt stærk voksen, der kan sætte sig igennem med den nødvendige ydre styring, når der er brug for det, så kræver det igen en tredje type personlige og sociale kompetencer såsom stærkt selvværd, modenhed og mod.

Kontaktpersonens *almene og faglige kompetencer* har også betydning for matchningen mellem den unge og kontaktpersonen. Det kan være, at der er

særlige psykiatriske diagnoser på spil, som kræver, at kontaktpersonen ved noget om, hvordan man for eksempel skal forstå og kommunikere med en mor, der er skizofren, eller hvordan man skal arbejde pædagogisk med en ung, der har autistiske træk. Det kan også være, at der er en forventning om, at kontaktpersonen eksempelvis kan tale engelsk, er god til at håndtere computere, eller er i stand til at hjælpe den unge med at gå op til 9. klasses eksamen i matematik.

Kontaktpersonens *alder og køn* kan også have en betydning for matchningen. I nogle familier kræver det en vis alder, modenhed og patina at få respekt. I andre tilfælde kan det være vigtigt, at den unge kan identificere sig med kontaktpersonen, og at kontaktpersonen derfor ikke bør være for gammel. Kønnets betydning kan for eksempel komme til udtryk i situationer, hvor en kvinde kan have lettere ved at blive accepteret som kontaktperson for en pige. Det er også lettere at dyrke fysiske aktiviteter som fodbold eller kampsport, hvor der er meget fysisk kontakt, sammen med andre af samme køn. I andre situationer vil en kvindelig kontaktperson måske være god til at give en ung dreng den tætte fortrolighed, som han ellers ikke har fået.

Kontaktpersonens *familiesituation* kan være en vigtig faktor i forhold til kontaktpersonens fleksibilitet i arbejdet med den unge – og dermed også i matchningen. Har den unge i en periode brug for en livline til kontaktpersonen døgnet rundt, er det vigtigt, at kontaktpersonen som hovedregel

kan stille op, når der er brug for det. Det kan være svært, hvis kontaktpersonen samtidig er alene med to små børn, der ikke kan forlades om aftenen uden forudgående planlægning. En rigtig matchning mellem den unge og kontaktpersonen forudsætter, at kontaktpersonen kan modsvare den unges behov og de udfordringer, der stilles i handlingsplanen. Men heldigvis er de unge, ligesom kontaktpersonerne, forskellige, og hver enkelt foranstaltning har sin egen form og stiller derfor også forskellige krav til kontaktpersonens fleksibilitet.

I særlige situationer kan kontaktpersonens *interesser og særlige kompetencer* også have betydning for matchningen. Det kan for eksempel være, at kontaktpersonen er musiker og præcis kan modsvare den unges drøm om at udtrykke sig gennem rap og rytmer i kontaktpersonens lydstudie. Eller at kontaktpersonen er tidligere elitesportsudøver og kan træne med den unge på et niveau udover det sædvanlige og dermed styrke den unges selvtillid og selvværd.

Kontaktpersonens *kulturelle og etniske baggrund* kan også være en faktor i matchningen mellem kontaktpersonen og den unge. I nogle familier har det betydning, at familiemedlemmerne kan genkende træk af deres egne kulturelle normer hos kontaktpersonen. Det kan både gælde etnisk danske familier og familier med anden etnisk baggrund end dansk. Kontaktpersonen skal overvinde en ekstra barriere, hvis han ikke som udgangspunkt forstår alle de kulturelle koder,

som er på spil i familien. Omvendt kan en matchning mellem en etnisk dansk kontaktperson og en etnisk minoritets ung betyde, at den unge får indgange til majoritetssamfundet, som han ellers er udelukket fra.

Endelig kan kontaktpersonens *ansættelsesforhold* (læs mere i kapitel 16) også spille en rolle i matchningen mellem kontaktpersonen og den unge. Det er klart, at en præcis matchning mellem kontaktpersonen og den unge i nogle situationer vil være lettere, når der benyttes håndplukkede, timeansatte kontaktpersoner. Et team med en fast stab af kontaktpersoner har de kompetencer og den aldersmæssige, kønsmæssige, kulturelle og etniske fordeling, der nu engang er til rådighed i gruppen. Det lægger nogle naturlige begrænsninger på matchningsmulighederne. Omvendt er de håndplukkede kontaktpersoner ikke nødvendigvis en del af en professionel organisation med sparring og kollegial og ledelsesmæssig opbakning. Det medfører en risiko for, at eventuelle problemer ikke løses undervejs, fordi den nødvendige støttestruktur for kontaktpersonen ikke er til stede. Læs mere i kapitel 22 og 23.

Matchning – et eksempel

Jamil 15 år

Jamil bor sammen med sine forældre og sin storebror. Jamil har stjålet tøj i en butik, og nu har sagsbehandleren modtaget en underretning. Jamils sagsbehandler, Khadija, vurderer, at en kontaktperson er den rette foranstaltning for Jamil. Hun

tager i første omgang selv opgaven som kontaktperson for Jamil, fordi hun endnu ikke har fundet den rigtige kontaktperson til ham.

Jamils familie får tilbud om samtale med Khadija og tager imod det. Det er et stort chok for forældrene, at Jamil har stjålet og nu er blevet 'en social sag', og de græder meget under samtalen. Khadija giver på et tidspunkt forældrene en pause og taler med Jamil alene.

Jamil fortæller Khadija, at hans forældre er meget religiøse, og at det er svært for Jamil, fordi han føler, at han lever i to verdener. Jamil fortæller Khadija, at han ryger og drikker, og at han har en dansk kæreste, som han også går i seng med.

Khadija kalder forældrene ind til samtalen igen, og som afslutning på samtalen aftaler Khadija, Jamil og forældrene sammen nogle ændringer, som gør, at det bedre kan fungere i hjemmet. De aftaler for eksempel, at Jamil skal komme hjem til aftensmad og tage telefonen, når forældrene ringer til ham.

Spørgsmålet er, hvad der skal ske nu. Khadija har hidtil haft rollen som en slags kontaktperson for Jamil, men det kan hun ikke fortsætte med. Hun har imidlertid svært ved at se, hvem Jamil og familien kan matches med blandt kommunens faste kontaktpersoner, fordi hun vurderer, at det er en meget svær opgave at balancere mellem Jamils og hans families behov. Khadija overvejer, om hun måske kan sætte to kontaktpersoner på sagen – én til familien og én til Jamil. En løsning med to kontaktpersoner vil betyde, at den enkelte kontaktperson ikke kommer i så store loyalitetsproblemer, som hvis en enkelt skal varetage den primære kontakt

med både familien og Jamil.

Khadija siger: "Lige her er det svært at finde et match blandt de faste kontaktpersoner. I mit netværk kan jeg pege på én, som ville være fantastisk. Men hun er privatpraktiserende og så dyr, at det ikke kan lade sig gøre i kommunen."



Noter

- 1 Frederikssund Kommune: Standarder for sagsbehandling vedrørende opfølgning og evaluering af resultaterne af den konkrete indsats, [http://www.frederikssund.dk/media\(3241,1030\)/Standard_for_sagsbehandling_vedr._opf%C3%B8lgning_og_evalering_af_resultater.doc](http://www.frederikssund.dk/media(3241,1030)/Standard_for_sagsbehandling_vedr._opf%C3%B8lgning_og_evalering_af_resultater.doc).
- 2 Bemærkninger til: Lov om ændring af lov om social service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område og forældreansvarsloven. (Barnets Reform).
- 3 Bemærkninger til: Lov om ændring af lov om social service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område og forældreansvarsloven. (Barnets Reform).
- 4 Socialministeriet. (2006). Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier, punkt 300. Vejledningen knytter sig til Kontaktpersonsordningen, som den så ud før dennes sammenskrivning med ordningen som personlig rådgiver, dvs. før Barnets Reform. For den nye vejledning efter Barnets Reform se www.retsinformation.dk.
- 5 Lov om social service § 48. Se i øvrigt Socialministeriet. (2006). Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier. Vejledningen knytter sig til Kontakt-

personsordningen, som den så ud før dennes sam-
menskrivning med ordningen som personlig rådgiver,
dvs. før Barnets Reform. For den nye vejledning efter
Barnets Reform se www.retsinformation.dk.

INDHOLD | KAPITEL 14

Opfølgning og dokumentation

Skriftlig dokumentation	220
Statusrapporter	221
Dokumentation sammen med den unge	222

KAPITEL 14

OPFØLGNING OG DOKUMENTATION

I forbindelse med en kontaktpersonsforanstaltning vil der typisk blive afholdt et opfølgningsmøde efter tre måneder. På det tidspunkt har kontaktpersonen som regel fået etableret en god kontakt med den unge og har derfor en stor viden om, hvad der er de realistiske mål i handleplanen, hvilke arbejds punkter der skal prioriteres, og hvilke pædagogiske metoder der vil være hensigtsmæssige at benytte i arbejdet med den unge. Kontaktpersonens erfaringer og kendskab til den unge giver sagsbehandleren og kontaktpersonen et bedre grundlag for sammen at vurdere målene og sikre sig, at de er realistiske. I nogle tilfælde vil det først være efter det første opfølgende møde, at handleplanen for alvor får betydning for kontaktpersonens indsats, fordi man nu ved, hvad det er for udfordringer, der er i arbejdet, og hvad der er de rigtige mål for indsatsen.

Skriftlig dokumentation

Kontaktpersonens arbejde består først og fremmest i den mundtlige og personlige kontakt med den unge. Men kontaktpersonen har også noget at sige, at hun skal registrere sine

kontakter med den unge. En del af kontaktpersonens arbejde er også at skrive statusrapporter med mere. I disse år tillægges det en større og større vægt, at det pædagogiske arbejde bliver dokumenteret.

Dokumentationen kan have flere hensigter.

Målet med dokumentationen kan være *forskning/evaluering, herunder effektmåling*. Det kan for eksempel være omkring spørgsmål som: Hvilken virkning har kontaktpersonens arbejde med den unge på kort og lang sigt? Hvad er det i kontaktpersonens arbejde, der virker, og i hvilke situationer og sammenhænge er virkningen bedst?

Målet kan også være *kontrol* med kontaktpersonens arbejde. Der kan være interesse i at kontrollere, om kontaktpersonen også rent faktisk arbejder efter handleplanens intentioner og mål, om kontaktpersonen passer sit arbejde. Eller det kan være som en kontrol af den unge – for eksempel af om hun overholder indgåede aftaler.

Skriftlig dokumentation er imidlertid også en måde for kontaktpersonen at holde egen ryg

fri. I tilfælde af konflikt med forældrene – eller hvis forældrene er i konflikt med den unge og vil straffe den unge gennem kontaktpersonen – kan forældrene måske finde på at sige, at kontaktpersonen ikke gør noget. Den skriftlige dokumentation kan imidlertid vise, hvad kontaktpersonen faktisk har arbejdet med, og hvad der er sket.

Skriftlig dokumentation kan endvidere være et socialfagligt og pædagogisk redskab. Dokumentationen kan bruges som et hjælperedskab, der giver mulighed for fælles refleksion over udviklingsforløb med den unge, evaluering af konkrete begivenheder og episoder eller at skærpe det fælles fokus på arbejdet med de pædagogiske mål.

Det er meget forskelligt fra kommune til kommune, og fra kontaktperson til kontaktperson, hvordan der dokumenteres, og hvor meget tid den enkelte kontaktperson bruger på at notere ned. Nogle kontaktpersoner bruger ca. en halv time om dagen på alt det skriftlige. De skriver små noter om de unge og deres indbyrdes forhold hver gang, der er mulighed for det.

Nogle kontaktpersoner skriver, hvad de har foretaget sig sammen med den unge i timesedlerne og de pædagogiske observationer i en notesbog.

Andre kontaktpersoner har direkte vanskeligheder med det skriftlige. Det kan skyldes manglende træning og rutine, enten på grund af ordblindhed eller fordi de af andre grunde ikke har lært det ordentligt i skolen. En måde at få hold på den skriftlige dokumentation er ved at starte med

at indtale til en diktafon, således at de skriftlige vanskeligheder ikke blokerer for at få budskab frem. Når teksten er formuleret og leveret mundtligt til diktafonen, kan det være lettere bagefter at koncentrere sig 100 procent om at få ordene sat ned på papiret, eventuelt med støtte fra en kollega eller andre.

Statusrapporter

Det er vigtigt, at kontaktpersonen skriftligt dokumenterer sin pædagogiske indsats. Det er imidlertid forskelligt fra kommune til kommune, hvor meget og hvilken type skriftlig afrapportering, der forventes. Kontaktpersonen bør altid aflevere en kortere statusrapport efter de første tre måneders kontaktpersonsindsats og herefter en lidt grundigere indberetning hvert halve år.

Statusrapporten er typisk på en til to A4-sider. Statusrapporten skal tage udgangspunkt i handleplanen og i kontaktpersonens konkretisering af handleplanens mål (læs mere i kapitel 9 og 13). Det vil sige, at statusrapporten især skal lægge vægt på de temaer, der er prioriteret i handleplanen, som for eksempel skole, familieforhold eller fritid. Kontaktpersonen skal skrive, hvordan det går med de enkelte områder af den unges liv. Dette i tråd med forventningerne til at kontaktpersonen arbejder helhedsorienteret og omfatter hele den unges livssituation.

Det er vigtigt, at kontaktpersonen er opmærksom på at formulere sig præcist. Først og fremmest skal kontaktpersonen beskrive det hun ser

– de faktuelle oplysninger. Det er også vigtigt, at kontaktpersonen tydeligt markerer, om en eventuel vurdering af en situation eller et hændelsesforløb stammer fra den unge, forældrene, sagsbehandleren eller kontaktpersonen selv. Kontaktpersonen bør generelt være forsigtig med at lade diagnoser og generaliseringer som ”borderline træk”, ”udadreagerende” og ”kriminelt” stå alene. Kontaktpersonen bør i stedet beskrive, hvad det præcis er, den unge gør, der får kontaktpersonen til at tænke på diagnosen ”borderline” eller betegnelsen ”udadreagerende” og ”kriminelt”. Læs mere i afsnittet om ’Systematisk undersøgelse’ i kapitel 12.

Det er desuden vigtigt, at kontaktpersonen gør noget ud af at beskrive den unges ressourcer. En statusrapport bør ikke kun handle om, hvad der går dårligt, og hvad den unge har svært ved – den bør også handle om, hvad der går godt i den unges liv. Læs mere i afsnittet Løsningsfokus i kapitel 9.

Kontaktpersonen bør være opmærksom på, at statusrapporter er offentlige sagsakter – og samtidig at de handler om mennesker! Kontaktpersonen skal være ærlig i sine beskrivelser, men hun skal også samtidig være bevidst om, hvordan hun formulerer sig, så den unge ikke sættes i et dårligt lys eller beskrives unuanceret og dermed stemples som eksempelvis uforbederligt ”udadreagerende” eller ”kriminelt”. Det er vigtigt, at kontaktpersonen, (naturligvis med sagsbehandlerens accept og opbakning) er opmærksom på, hvor de etiske grænser for fortrolige oplysninger går. Ikke alle

informationer er relevante eller nødvendige i en statusrapport. Det kan være et vanskeligt dilemma for kontaktpersonen, at hun på den ene side skal beskytte den unge og på den anden side skal være ærlig og tydelig omkring den unges vanskeligheder og udfordringer.

Kontaktpersonen bør gennemgå statusrapporten sammen med den unge og eventuelt forældrene, inden den gives videre til andre. Det er en fin måde at sikre, at formuleringerne er tilpas konkrete og nuancerede.

Dokumentation sammen med den unge

Den skriftlige dokumentation af kontaktpersonens pædagogiske indsats kan også bruges i arbejdet med den unge på forskellige måder. Når den unge bliver inddraget i det skriftlige arbejde, kan det medvirke til at øge hendes refleksion. At læse om sig selv, eller at være med til at skrive sin egen historie, kan påvirke den unges syn på sig selv. Dermed kan der skabes mulighed for forandring. Den unge har nemlig ofte en personlig hovedfortælling, der ofte er fyldt med alt det, der er gået galt i hendes liv, men i det øjeblik kontaktpersonen og den unge skriver den unges historie ned, begynder der at blive plads til sidefortællingerne. Det kan give mulighed for at få nye og mere positive vinkler på den samme historie, og den unge kan måske også begynde at se, at det ikke bare er hendes egen skyld, at det er gået dårligt. Læs mere i afsnittet om Narrative samtaler i kapitel 7.

Kontaktpersonen kan inddrage den unge direkte i arbejdet med statusrapporten ved at lade hende læse det, hun har skrevet om den unge. Men den unge kan også selv være med til at skrive

om sig selv. Åbenheden omkring dokumentationen af den unges situation og udvikling kan i nogle tilfælde lette den unge for følelser af skyld og kan også udrede eventuelle misforståelser.



Værktøjskasse 18 • Skriftlig dokumentation sammen med den unge

Tips og gode råd:

- *Adskil beskrivelse og vurdering.* Konstruér beskrivelsen så konkret og præcis som muligt – og gerne sammen med den unge. Lad også den unges mening komme til udtryk i beskrivelsen: *Lene siger om sit hashforbrug: "Det giver mig ro, så jeg føler mig mindre stresset"*. I vurderingen kan kontaktpersonen derudover skrive, at han er bekymret for Lenes hashforbrug, da han også kan se at Lene får dårlige karakterer i skolen. Dette kan igen lede til en ny proces, hvor kontaktpersonen og den unge diskuterer, hvorfor de ser forskelligt på den samme situation. Den unge foretager måske ikke de samme koblinger imellem dårlige skolekarakterer og hashforbrug, som kontaktpersonen gør.
- *Brug netop den metode, som passer til den enkelte unge.* Anvendelige metoder i dokumentationsarbejdet kan eksempelvis være genogram eller netværksskørt (læs mere i kapitel 11). En anvendelig metode kan også være at have en lille notesbog i bilen, som både kontaktpersonen og den unge skriver i, putter ting ind i osv.
- *Brug elementer fra den løsningsfokuserede tilgang og Signs of Safety* (læs mere i kapitel 9 og 12). Kontaktpersonen kan forsøge at skabe klarhed over: Hvad er bekymringerne? Hvad er undtagelserne/ressourcerne? Og hvad vil vi gerne se ske (målet)? Kontaktpersonen og den unge kan skrive svarene op på et stort stykke papir. Metoden kan hjælpe kontaktpersonen og den unge med at identificere, hvad den unges drømme er for fremtiden, og hvordan de eventuelt kan opnå hen ad vejen.
- *Lav en kontrakt med den unge.* Kontaktpersonen kan slutte en samtale med den unge af med at skrive ned, hvad kontaktpersonen og den unge har aftalt – således at de næste gang kan tale om, hvordan det er gået med aftalen.
- *Motiver den unge til at skrive dagbog.* Kontaktpersonen kan støtte den unge i selv at skrive sine egne tanker og oplevelser ned: Hvad oplever hun alene, med familien, med vennerne? Hvad oplever hun sammen med kontaktpersonen? Billeder, tegninger og rekvisitter kan også være brugbare, når den unge skal udtrykke sig.

- *Få den unge til selv at skrive eller formulere indstillinger til sagsbehandleren.* Når der skal skrives en indstilling til sagsbehandleren (om eksempelvis en ny computer eller egen lejlighed) kan kontaktpersonen lade den unge deltage i udarbejdelsen af indstillingen. Kontaktpersonen kan opfordre den unge til at begrunde og argumentere for indstillingen: *"Hvis jeg får min egen lejlighed, kommer jeg væk fra min mor, og det vil give mig mere ro til at sørge for mig selv og passe min skole og mine venner"*.
- *Brug små aktuelle historiefortællinger.* Kontaktpersonen kan præsentere den unge for den historie,

som han har hørt og bede den unge selv fortælle sin historie. Kontaktpersonen og den unge kan tale om de to historier overfor hinanden og sammen fortælle en fælles tredje historie.

- *Gennemgå statusrapporten sammen.* Kontaktpersonen kan gennemgå statusrapporten sammen med den unge: *"Jeg tænker, at jeg vil konkludere sådan her. Hvad synes du om det?"* Kontaktpersonen bør give plads til den unges kommentarer og kan eventuelt korrigere sine konklusioner eller tage den unges kommentarer med, uden at ændre sin egen tekst i øvrigt.

INDHOLD | KAPITEL 15

Afslutning af forløb og efterværn

Efterværn.....	226
----------------	-----

KAPITEL 15

AFSLUTNING AF FORLØB OG EFTERVÆRN

” Det er tit sådan, at når arbejdet bliver rigtig sjovt, så er det i virkeligheden der, jeg skal sige farvel. Nu kører det for Mehmet, og han har det godt. Så er det der, min rolle er udspillet. Man kan sige, at der kan være en fare for, at jeg brænder ud, fordi jeg tager det sure skrald, jeg arbejder med alle problemerne, og så skal jeg sige farvel, netop når det går godt for Mehmet og starte op med en ny ung, der har store problemer. Kontaktperson

Et kontaktpersonsforløb stopper principielt, når formålet i handleplanen er nået, og den unge derfor ikke længere har brug for en kontaktperson. I praksis kan det imidlertid være svært at afgøre, hvornår den unge ikke længere har brug for kontaktpersonen. Især hvis målene er formulerede meget generelt, som for eksempel ”at blive en velfungerende familie”, ”at udvikle en acceptabel adfærd” eller ”at skære ned på forbruget af rusmidler”, vil det være en skønssag, om målene er opfyldt. Det er derfor hensigtsmæssigt, at formål og mål er formuleret så præcist i handleplanen, at det giver mening at ”hakke” de enkelte mål af, som opfyldt. Læs mere i kapitel 13.

Udover at evaluere handleplanens mål er det

også vigtigt, at sagsbehandleren, kontaktpersonen og den unge får talt om øvrige spørgsmål, der kan belyse den unges evner til at stå på egne ben uden en kontaktperson. Det er vigtigt at få talt om spørgsmål som: Hvornår er kontaktpersonen blevet et ”støtteben”, som den unge egentlig godt kan undvære, selvom det jo altid er rart med lidt ekstra støtte? Hvor kan den unge finde ressourcer at støtte sig til, når for eksempel skoleforhold eller familieforhold bliver svære? Hvem er ressourcpersonerne i den unges netværk – professionelle som private? Hvor kan den unge henvende sig, hvis det brænder på igen? Læs mere om botræning i kapitel 7 og afslutning af et forløb i kapitel 6.

Efterværn

I lov om social service § 76 gives der mulighed for at forlænge kontaktpersonsordningen udover det 18 år som efterværn.

Det er vigtigt, at støtten fortsat bliver differentieret efter den enkelte unges behov. Nogle unge har brug for fortsat praktisk støtte, mens andre alene har brug for en personlig opbakning fra en kontaktperson.



”§ 76. Kommunalbestyrelsen skal tilbyde hjælp efter stk. 2 – 5 til unge i alderen fra 18 til 22 år, når det må anses for at være af væsentlig betydning af hensyn til den unges behov for støtte, og hvis den unge er indforstået hermed. Hjælpen skal bidrage til en god overgang til en selvstændig tilværelse og herunder have fokus på at understøtte den unges uddannelse og beskæftigelse samt øvrige relevante forhold, f.eks. anskaffelse af selvstændig bolig.

Stk. 2. Kommunalbestyrelsen kan træffe afgørelse om, at en udpeget fast kontaktperson, jf. § 52, stk. 3, nr. 6, kan opretholdes efter det fyldte 18. år.

Stk. 3. For unge, der er eller var anbragt uden for hjemmet i et anbringelsessted efter reglerne i kapitel 11 umiddelbart inden det fyldte 18. år, kan kommunalbestyrelsen træffe afgørelse om,

- 1) at døgnophold, jf. § 55, på et anbringelsessted, jf. § 66, opretholdes,
- 2) at udpege en fast kontaktperson for den unge, jf. § 52, stk. 3, nr. 6,
- 3) at etablere en udslusningsordning, jf. § 55, i det hidtidige anbringelsessted og

4) at tildele andre former for støtte, der har til formål at bidrage til en god overgang til en selvstændig tilværelse for den unge.

Stk. 4. Kommunalbestyrelsen kan træffe afgørelse om, at støtte efter stk. 2 og 3 kan tildeles eller genetableres indtil det fyldte 23. år, hvis

- 1) den unge fortryder tidligere at have afvist støtte og behovet fortsat er til stede,
- 2) den unges situation ændrer sig, så der senere opstår et behov for støtte, eller
- 3) støtte er ophørt, jf. stk. 6, og behovet derfor opstår igen.

Stk. 5. Kommunalbestyrelsen skal tilbyde unge, der umiddelbart inden det fyldte 18. år er eller var anbragt uden samtykke fra forældremyndighedenshaveren og den unge, der er fyldt 15 år, jf. § 58, støtte i form af en kontaktperson frem til det fyldte 23. år. Støtten tilbydes unge, der ikke tilbydes støtte i form af opretholdelse af døgnophold efter stk. 3, nr. 1.”¹



1 Lov om social service § 76.



DEL 5

ORGANISATORISKE OG FYSISKE RAMMER

-
- Kapitel 16 Ansættelsesforhold
 - Kapitel 17 Fysiske rammer

INDHOLD | KAPITEL 16

Ansættelsesforhold

Ansættelsesforhold	231
Kontaktpersonsteams	232
Projektansatte kontaktpersoner	234
Timeansatte kontaktpersoner	234

KAPITEL 16

ANSÆTTELSESFORHOLD

Lovgivningen på kontaktpersonsområdet udstikker ikke særligt mange konkrete retningslinjer for kommunernes brug af foranstaltningen – heller ikke hvad angår de organisatoriske rammer for kontaktpersonens arbejde. Hvordan kontaktpersonsarbejdet formelt er organiseret, og hvordan kontaktpersonerne er ansat varierer meget fra kommune til kommune.

Ansættelsesforhold

Lovgivningen på kontaktpersonsområdet angiver ingen retningslinjer, hvad angår kontaktpersoners ansættelsesforhold. Af vejledning til lov om social service fremgår det dog, at *”De særlige forudsætninger for den person, der udpeges, må være, at der eksisterer et tillidsforhold mellem barnet eller den unge og den voksne, eller at det vurderes, at et sådant tillidsforhold meget hurtigt vil kunne etableres. En mulig kontaktperson vil derfor ofte skulle findes i barnets eller den unges nære omgivelser, fx en pædagog, en lærer, en klubmedarbejder, en idrætstræner eller en anden voksen person, som barnet eller den unge har tillid til.”*¹

I praksis varierer kontaktpersoners ansættelsesforhold imidlertid meget fra kommune til kommune. Det kan være vanskeligt for kommunerne at rekruttere kontaktpersoner fra de unges netværk – enten på grund af økonomiske hensyn eller fordi der simpelthen ikke findes tilstrækkeligt kompetente personer i netværket. Mange kommuner vælger i stedet for eller som supplement at fastansætte en lille gruppe af kontaktpersoner, som organiseres i teams, og som herved får mulighed for fælles sparring og for supervision. Andre kommuner benytter sig af timeansatte kontaktpersoner, som ansættes til den enkelte sag på baggrund af eksempelvis særlige kompetencer og erfaringer med en bestemt målgruppe. I kommunerne eksisterer der desuden forskellige andre typer af ansættelsesformer.

Fælles for alle kontaktpersoner, fastansatte som timeansatte, er dog, at de ved ansættelsen skal fremvise en straffeattest samt en børneattest. En børneattest indeholder oplysninger om overtrædelser af straffelovens regler om seksuelle krænkelser af børn under 15 år.²

Kontaktpersonerne får i forskelligt omfang

stillet aktivitetspenge og kørselsgodtgørelse til rådighed.

I de følgende afsnit beskriver vi nogle af de ansættelsesformer, som kommunerne oftest benytter sig af i forbindelse med kontaktpersonsarbejde.

Kontaktpersonsteams

Mange kommuner fastansætter fuldtidsansatte (eller deltidsansatte) kontaktpersoner til at varetage kommunens kontaktpersonsopgaver. Tidligere har man i kommunerne været mere tilbøjelige til at benytte sig af timeansatte kontaktpersoner, som blev hentet ind til den enkelte sag. Af økonomiske og faglige hensyn vælger flere kommuner imidlertid at fastansætte et team af kontaktpersoner, som varetager kontaktpersonsopgaverne. De faglige hensyn er for eksempel, at kravene til den pædagogiske indsats i kontaktpersonsarbejdet er stigende. Flere børn og unge har massive og komplekse problemer, og det er derfor vigtigt for kommunen at styrke det fælles faglige niveau, så det matcher de nye udfordringer.

Der kan være mange fordele ved, at kontaktpersoner er ansat i teams. Både for de unge, som får tildelt en kontaktperson, for kommunerne og for kontaktpersonerne selv.

Som ansat i et team har kontaktpersonen kolleger, som han kan sparre og idéudveksle med. Størstedelen af kontaktpersonens arbejdstid bruges naturligvis på samværet med den unge, men der afsættes som regel tid til ugentlige møder med kontaktpersonskolleger samt en leder. På de

fælles møder kan vanskelige sager eksempelvis diskuteres, eller et pædagogisk tema kan sættes på dagsordenen. Som ansat i et team tilbydes kontaktpersonen som regel også regelmæssig supervision.

” *Det er vigtigt, at kontaktpersonerne har deres eget faglige netværk. Der er mange, der render rundt og arbejder meget alene. De kan synes, det er fint at sparre med os sagsbehandlere, men det er endnu bedre at sparre med folk, der er ligesom dem selv.* Sagsbehandler

Som ansatte i et team har kontaktpersoner mulighed for at samle deres kontaktunge og lave fælles aktiviteter i samarbejde med hinanden. De kan for eksempel arrangere fællesspisning og videoaftener for mindre grupper af unge, de kan lave fællesarrangementer for unge og forældre, eller de kan aftale at følges ad til forskellige aktiviteter. For de unge, som har en kontaktperson, kan det have stor betydning at få mulighed for at møde andre unge i trygge rammer og med støtte fra en kontaktperson.

Når kommuner vælger at fastansætte kontaktpersoner, giver det ofte mulighed for et tættere samarbejde med forvaltningens sagsbehandlere. At sagsbehandleren ikke skal forholde sig til en større gruppe af timeansatte kontaktpersoner, men i stedet skal samarbejde med en lille gruppe af fastansatte kontaktpersoner, som varetager hendes kontaktpersonssager, kan betyde, at både kontaktpersonen og sagsbehandleren engagerer

sig mere i at få etableret et velfungerende samarbejde. Det har også en betydning, at kontaktpersonen i kraft af sin ansættelse typisk har flere ærinder på forvaltningen og derfor oftere møder forvaltningens sagsbehandlere på gangene.

” *Det bliver mere uformelt med de interne. Men man får også snakket mere sammen og kan måske derfor rykke lidt hurtigere i forhold til at indkalde til møde med forældre og så videre. Der er mere dialog om de unge.* Sagsbehandler

Der er også nogle økonomiske fordele for kommunerne i at have fastansatte kontaktpersoner, idet timetaksten for en timeansat kontaktperson er høj set i forhold til en gennemsnitsløn for en fastansat kontaktperson. Hvis kommunen sammensætter kontaktpersonsteamet således, at kontaktpersonerne tilsammen har de kompetencer og den specialviden, der gør, at de kan varetage alle (eller størstedelen af) kommunens kontaktpersonssager, er der derfor mange penge at spare på aflønning af kontaktpersonerne. Omvendt er det naturligvis kommunens opgave at aflønne kontaktpersonerne under sygdom, ferie og barselsorlov.

At have et team af fastansatte kontaktpersoner i kommunen giver også mulighed for en meget kort reaktionstid i forhold til opstart af nye sager. I og med, der ikke skal bruges tid på at finde den rette kontaktperson i den unges netværk eller blandt diverse kontaktpersonsfirmaer og selvstændige kontaktpersoner, kan kontaktpersonsordningen iværksættes meget hurtigt i akutte

sager. Samtidig giver teamorganiseringen mulighed for back up i enkelte sager, da flere af de unge lærer andre voksne i teamet at kende.

En ulempe ved kun at benytte fastansatte teamorganiserede kontaktpersoner er imidlertid, at det kan give nogle begrænsninger i forhold til matchning af kontaktperson til ung. Kontaktpersonsteams som organiseringsform gør alt andet lige viften af personligheder, kompetencer, interesser og erfaringer mindre. Der kan derfor opstå situationer, hvor der ikke er en kontaktperson i teamet med ledig kapacitet, som samtidig matcher den unge hvad angår for eksempel personlig kemi eller specifikke faglige kompetencer. Det medfører en risiko for, at kontaktpersonen påtager sig en opgave, som han egentlig ikke er kompetent til, eller som han ikke føler sig tryk ved. Læs mere om matchning i kapitel 13.

” *De kan sparre med hinanden, nu hvor de er blevet et team. De har ikke jobs ved siden af, som de også skal forholde sig til. De bliver mere dynamiske sammen. De søger et fællesskab, og det får de her. Men der kan mangle noget mangfoldighed – nogle personer der lige matcher den unge – for eksempel en der kan tegnsprog.* Leder for kontaktpersoner.

Da lovgivningen ikke udstikker nogen retningslinjer omkring det maksimale antal sager pr. kontaktperson, indebærer teamorganiseringen en risiko for, at de fastansatte kontaktpersoner i perioder med spidsbelastning tildeles flere kon-

taktpersonsopgaver, end de har tid til at varetage.

Den kommunale teamorganisering kan også indebære en mindre grad af fleksibilitet end eksempelvis de selvstændige kontaktpersoner kan præstere. De fastansatte kontaktpersoner er ansat til et bestemt timetal – typisk 37 timer, men deltidansættelser forekommer også – og ofte er de kun ansat til at arbejde i hverdagene, men i lønnen kan der være et fleksibilitetstillæg for skæve arbejdstider.

” *Den fleksibilitet, som de løst ansatte kan tilbyde, kan man ikke helt opnå, når man laver sit eget korps. Jeg skal sige til kontaktpersonerne, at det ikke er en del af deres arbejde at have telefonen åben om natten. Men flere vælger så at gøre det alligevel. Leder.*

Endelig indebærer teamorganiseringen en risiko for, at ressourcepersoner i den unges netværk overses. At det ikke undersøges grundigt nok, om der findes personer i den unges netværk, der kan varetage kontaktpersonsopgaven, fordi man i kommunen har satset på, at teamet af fastansatte kontaktpersoner kan varetage alle (eller næsten alle) kommunens kontaktpersonssager.

Projektansatte kontaktpersoner

I mange kommuner gennemføres der projekter af kortere eller længere varighed, hvor kontaktpersoner er tilknyttet. Det kan for eksempel dreje sig om projekter omkring forebyggende arbejde med

børn og unge, hvor der anvendes nogle særlige pædagogiske metoder, og hvor kontaktpersoner ansættes som projektmedarbejdere. Det kan være bostøtteprojekter, hvor kontaktpersoner ansættes med tilknytning til et bostøttetilbud. Det kan også dreje sig om enkeltmandsprojekter, hvor en eller flere kontaktpersoner ansættes til at være kontaktperson for en ung med særligt massive problemer. Desuden kan der være tale om en efterværnsordning for en tidligere anbragt ung, hvor en døgnet medarbejder, fra den unges tidligere anbringelsessted, ansættes som kontaktperson for den unge i forbindelse med dennes udslusning til et liv på egen hånd. Eller det kan være en helt femte type ansættelse.

Projektansættelser indebærer ofte nogle af de samme fordele, som kontaktpersonsteams nyder godt af. Som regel er den projektansatte kontaktperson organisatorisk tilknyttet en kommunal forvaltning og har kolleger omkring sig, som han kan sparre og idéudveksle med. I og med at projektansættelserne ofte er finansierede igennem særlige bevillinger, og derfor ofte er tidsbegrænsede, indebærer de dog også en vis jobusikkerhed for kontaktpersonen.

Timeansatte kontaktpersoner

Mange kommuner benytter sig af timeansatte kontaktpersoner. Som timeansat kontaktperson ansættes kontaktpersonen til den enkelte sag. Kontaktpersonen tildeles et vist antal timer til samværet med den unge og forventes desuden at deltage i opfølgingsmøder på forvaltningen.

Nogle kontaktpersoner arbejder udelukkende som timeansat kontaktperson, og kan derfor være ansat på helt op til 8-10 forskellige sager – nogle gange i flere forskellige kommuner. Andre kontaktpersoner kombinerer kontaktpersonsarbejdet med anden ansættelse som eksempelvis opsøgende gadeplansmedarbejder, klubmedarbejder eller døgninstitutionsmedarbejder – eller med arbejde, som ikke er af pædagogisk art.

En af fordelene for kommunerne i at anvende timeansatte kontaktpersoner er, at der kan rekrutteres fra et langt bredere felt, og at kommunerne derved har mulighed for at lave en meget præcis matchning mellem den unge og kontaktpersonen – en matchning der tager hensyn til helt særlige og specifikke problemstillinger eller diagnoser hos den unge.

” Forskellen er, at de unge selv kan have valgt, hvem kontaktpersonen skal være af de eksterne – så er det i høj grad et tilvalg fra barnets side. Eller det kan være folk med særlige kundskaber. Og så rykker det selvfølgelig hurtigere eller på en anden måde. Sagsbehandler

En anden fordel ved at anvende timeansatte kontaktpersoner er, at kommunen kun forpligter sig til at aflønne kontaktpersonen for det antal timer, som den unge er blevet tildelt. Kommunerne står altså ikke for at aflønne kontaktpersonen under hele ferien og barselsorlov, og er ikke forpligtet til at finansiere supervision eller anden støtte til kontaktpersonen. Desuden kan kommunerne opsige

aftalen med kontaktpersonen når som helst og stoppe udbetalingen af løn med dags varsel, hvis kontaktpersonsopgaven afsluttes, eller hvis forvaltningen ikke er tilfreds med kontaktpersonens opgaveløsning.

Som timeansat kontaktperson har man naturligvis ikke den samme tætte tilknytning til forvaltningen. Som regel giver det dels et mindre tæt samarbejde med den unges sagsbehandler, dels en større afstand til kontaktpersonens øvrige samarbejdspartnere som eksempelvis jobkonsulenter, misbrugskonsulenter, produktionsskolelærere, arbejdsgivere m.fl. I det hele taget mangler der et generelt tilsyn (omkring selvstændige kontaktpersoners/firmaers samlede virksomhed), og det specifikke tilsyn omkring den enkelte kontaktpersons unge vil ofte være mindre intensivt, når det gælder private firmaer og selvstændige kontaktpersoner. I modsætning til de faste kontaktpersoner, der jævnligt mødes med sagsbehandlerne omkring de enkelte unge, og som team mødes med deres koordinator/leder i kommunen, så vil kontakten med de eksterne kontaktpersoner ofte begrænse sig til statusrapporter og enkelte iscenesatte møder.

Det kan også betyde, at kontaktpersonen ikke får udviklet sin faglighed, fordi han mangler kollegial sparring.

Netværkspersoner

I vejledning til lov om social service foreslås det som nævnt, at kontaktpersonen rekrutteres fra

den unges eget netværk. Og en gang imellem lykkes det da også at finde personer i den unges netværk, som har mod på opgaven, og som samtidig har de nødvendige kompetencer. Ofte kan der være tale om en idrætstræner, en klubmedarbejder eller en skolelærer, som den unge har et særligt godt forhold til. Men det kan for eksempel også være et medlem af den unges familie eller en storebror til en af den unges venner, der påtager sig opgaven som kontaktperson. Eller det kan være den unges sagsbehandler, der træder ind i rollen. Findes den rigtige person, kan det indebære en kontakt og relation med den unge, som vil række langt udover kontaktpersonsperioden.

Når kontaktpersonen rekrutteres fra den unges netværk, har han ofte kun den ene opgave. Det vil sige, at han ofte har et andet fuldtidsarbejde (eller er studerende på fuld tid), og at han påtager sig kontaktpersonsopgaven af hensyn til den unge, som han har en personlig relation til, snarere end af økonomiske grunde.

Når kontaktpersonen rekrutteres fra den unges netværk, er det ikke sikkert, at han har erfaring med pædagogisk arbejde. Det er derfor vigtigt, at man fra forvaltningens side overvejer, hvordan man bedst kan støtte og vejlede kontaktpersonen i hans arbejde, og at eksempelvis den unges sagsbehandler tilbyder at stå til rådighed med råd og vejledning. Et af problemerne ved denne form for rekruttering og ansættelse af en kontaktperson er, at det kan være svært for en ”netværks – kontaktperson” at yde en mere intensiv professionel støtte, hvis den unge har brug for det i en periode, og at det kan være svært at kræve, at han skal

opkvalificere sig omkring f.eks. psykiske problemstillinger, misbrugsarbejde eller andet, når han kun er kontaktperson for én ung og i øvrigt ikke har en professionel tilgang til arbejdet som kontaktperson, fordi hans hovedfag er et andet.

Kontaktpersonsfirmaer

Nogle af de timeansatte kontaktpersoner, som kommunerne køber til at varetage konkrete kontaktpersonsopgaver, er ansat i kontaktpersonsfirmaer. Kontaktpersonsfirmaer er selvstændige firmaer, som har et korps af kontaktpersoner, ansat og som tilbyder kommunerne, at de kan købe kontaktpersonsydelser af dem. Kontaktpersonsfirmaer rummer nogle af de samme fordele, som de kommunale kontaktpersonsteam. Her har kontaktpersonerne også kolleger, som de kan trække på i forbindelse med dilemmaer og udfordringer i arbejdet, og der afsættes som regel også ressourcer til at tilbyde medarbejderne supervision.

Ofte ansætter kontaktpersonsfirmaer kontaktpersoner med meget specialiserede kompetencer. Kontaktpersonsfirmaerne er ikke i samme grad som kommunernes egne forvaltninger tvungne til at kunne dække i bredden. De kan i højere grad tillade sig at satse på specialiserede områder, idet de som regel har flere kommuner som deres kunder. Dermed kan de tilbyde at tage de sager, som kommunernes egne fastansatte kontaktpersoner ikke har specialkompetencerne til at håndtere. Det betyder imidlertid også, at timeprisen er høj, og at det kan være svært for kommunen at få ind-

sigt i firmaernes pædagogiske metoder i dagligdagen, samt følge deres time forbrug i forhold til den enkelte unge. En sagsbehandler vil ofte få ro, når opgaven løses af et privat firma. Til gengæld kan der gå lang tid, før der følges op, og der er ingen sikring for kvaliteten i indsatsen.

Selvstændige

Nogle kontaktpersoner arbejder som kontaktpersoner (på deltid eller fuld tid) uden at have en tilknytning til et firma og uden at være kommunalt fastansatte. Timetaksten for disse 'frie fugle' er typisk den samme som for de firmaansatte kon-

taktpersoner, men her må kontaktpersonen selv finansiere supervision, hvis han har brug for det.

De selvstændige kontaktpersoner har i sagens natur ikke mulighed for kollegial sparring i samme grad som de firmaansatte og de kommunalt fastansatte kontaktpersoner. Arbejdet som selvstændig kontaktperson opleves da også af mange som et ensomt arbejde. På samme måde som med de kontaktpersoner, der er rekrutteret via den unges netværk, bliver det derfor vigtigt, at man fra forvaltningens side overvejer, hvordan man bedst støtter de selvstændige kontaktpersoner i arbejdet med den unge, og hvordan man sikrer sig, at kvaliteten i opgaveløsningen er i orden.



Værktøjskasse 19 • Lokalaftale – et eksempel

Nedenfor bringes et eksempel på en lokalaftale fra en typisk dansk kommune, der har et fast korps af kontaktpersoner ansat.

Kapitel 1. Aftalens formål og anvendelsesområde

§ 1. Formål

Stk. 1

Formålet med denne lokalaftale (herefter benævnt "Aftalen") er at fastlægge arbejdstiden og arbejdstilrettelæggelsen for faste kontaktpersoner ansat i Storeby Kommune.

Stk. 2

Aftalen er indgået i henhold til Kommissorium af december 2009. Kommissoriet er vedlagt som bilag til Aftalen.

§ 2. Anvendelsesområde

Stk. 1

Aftalen gælder for alle fastansatte medarbejdere, ansat

som faste kontaktpersoner i Storeby Kommune med arbejdssted for tiden ved Børn, Familier og Kultur, Familier og Sundhed.

Stk. 2

Aftalen gælder ikke for medarbejdere med ledelsesfunktioner.

Kapitel 2. Arbejdstid og arbejdstilrettelæggelse

§ 3 Arbejdstid

Stk. 1

Den ugentlige arbejdstid på fuld tid er gennemsnitligt 37 timer pr. Uge.

Stk. 2

Medarbejderen har fleksordning, således at arbejdstiden skal tilrettelægges på hverdage mellem kl. 8.00 og 21.00, dog således at mindst halvdelen af arbejdstiden er placeret inden kl. 17.00, hvilket er den enkelte medarbejders eget ansvar. Dog kan det – hvis medarbejderen ønsker det, og det efter nærmeste leders skøn er foreneligt med arbejdsopgaven – med nærmeste leder aftales, at arbejdet tilrettelægges i et andet tidsrum. Der er som udgangspunkt ikke weekendarbejde.

Stk. 3

Der er mødepligt til f.eks. teammøder, kursusdage og lign. arbejde, som der er mødepligt til, skal varsles senest 10 hverdage før.

Stk. 4

Ved akut opståede situationer kan møder, nævnt i stk. 3, undtagelsesvis varsles senest hverdagen før, mødet finder sted. Hvis medarbejderen ikke kan møde til akutte møder, skal medarbejderen give nærmeste leder meddelelse herom.

Stk. 5

Medarbejderen skal have sin telefon åben, når medarbejderen er på arbejde. Det er ikke hensigten, at medarbejderen skal være til rådighed på telefonen uden for sin arbejdstid eller i weekenden, hvorfor medarbejderen ikke skal have sin telefon åben, når medarbejderen ikke er på arbejde. Det vil sige, medarbejderens telefon skal være åben et antal timer svarende til den gennemsnitlige ugentlige arbejdstid.

Stk. 6

Faktisk arbejdstid udover 37 timer om ugen afregnes på flekskontoen. Der skal udfyldes flekskema for hver måned ved månedens udgang. Flekskemaet skal afleveres til og godkendes af nærmeste leder. Der må maksimalt være 30 timer på flekskontoen. Flekstimer afvikles efter aftale med nærmeste leder. Flekstid over 30 timer kan

pålægges afholdt med et varsel på 4 hverdagsdøgn. Varslet afgives inden kl. 17. Der må maksimalt være 10 timer i underskud på flekskontoen.

Kapitel 3. Koloniophold

§ 4 Koloniophold

Stk. 1

Vederlag for koloniophold ydes efter Aftale om deltagelse i koloniophold og ferierejser for grupper til pædagogisk personale ved døgninstitutioner m.v. (KL nr. 64.21).

Stk. 2

Normtimer beregnes ud fra faktisk arbejdstid i tidsrummet kl. 8.00 – 21.00.

Stk. 3

Medarbejderen forventes maksimalt at deltage i 2 koloniophold pr. kalenderår efter forudgående aftale med nærmeste leder.

Stk. 4

Koloniophold må maksimalt have en varighed på 6 døgn.

Kapitel 4. Funktionslønstillæg

§ 5 Funktionslønstillæg i henhold til overenskomstens § 6, stk. 5

Stk. 1

Medarbejderne ydes et funktionslønstillæg i henhold til overenskomstens § 6, stk. 5 på kr. 15.400 årligt i 31. marts 2000 niveau. Tillægget ydes, idet mindst halvdelen af den daglige tjeneste unddrager sig kontrol. Tillægget ydes desuden som kompensation for aftentillæg og for delt tjeneste. Endvidere dækker tillægget tilfældigt forekommende overarbejde, medmindre dette i hvert enkelt tilfælde er beordret.

Stk. 2

Parterne er enige om, at der vil blive forhandlet og indgået forhånds aftale vedrørende ovennævnte tillæg.

Kapitel 5. Ikrafttræden og ophør af denne aftale

§ 6 Aftalens gyldighed

Stk. 1

Aftalen træder i kraft på tidspunktet for aftaleparternes underskrift af Aftalen.

Stk. 2

Aftalen kan opsiges af begge parter med 3 måneders varsel til udløb af en måned. Opsigelsen skal ske skriftligt.

Storeby, den 2010 Storeby, den 2010



Vil du vide mere om
kontaktpersonens ansættelsesforhold

Når livet gør ondt (2003) Af Warming, Hanne.



Noter

- 1 Socialministeriet. (2006). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*. Afsnit III Kap. 12. Nr. 300. Vejledningen knytter sig til Kontaktpersonsordningen, som den så ud før dennes sammenskrivning med ordningen som personlig rådgiver, dvs. før Barnets Reform. For den nye vejledning efter Barnets Reform se www.retsinformation.dk.
- 2 Politiet: <http://www.politi.dk/da/borgerservice/straffeattest/straffeattester>.

INDHOLD | KAPITEL 17

Fysiske rammer

I et fælles hus.....	241
I egen bil.....	242
Hjemme hos den unge.....	242
I eget hjem.....	242
I nærområdet	243
I fritidstilbud.....	243
På forvaltningen	243
Over telefonen.....	243
Andre steder.....	244

KAPITEL 17

FYSISKE RAMMER

Ligesom der er stor forskel på, hvordan kontaktpersoner er organiserede, hvad angår ansættelsesforhold rundt omkring i kommunerne, er der også stor forskel på, hvilke fysiske rammer kontaktpersonerne arbejder under. Det er karakteristisk for kontaktpersonens arbejde, at langt størstedelen af tiden bruges på samvær med de unge 'ude i marken' – det vil for eksempel sige ude i lokalområdets forskellige fritidstilbud, kulturelle tilbud, cafeer, pladser eller gadehjørner afhængig af den unges behov. Nogle kommuner stiller også lokaler eller endog et helt hus til rådighed for deres kontaktpersoner.

” Selvom kontaktpersonerne har et hus, hvor de kan være, så kan de være spredt for alle vinde.” Sagsbehandler

I et fælles hus

I nogle kommuner har kontaktpersonerne deres eget hus eller egne lokaler, som de kan organisere deres arbejde omkring. Typisk bruges huset eller lokalerne, udover samvær med de unge, til afholdelse af personalemøder, supervision og andre

interne møder. Kontaktpersonerne har også ofte computere til rådighed i huset og kan derfor lave deres statusrapporter, timeregistreringer og andet skrivebordsarbejde her. Når kontaktpersonerne har deres daglige gang i et fælles hus, giver det også mulighed for en mere dagligdags kollegial snak og sparring med kollegerne.

Det vigtigste formål med kontaktpersonernes fælles hus er dog som regel, at det giver dem en fysisk base, som de kan bruge i deres arbejde med de unge. Ofte er det fælles hus udstyret med køkken, spisestue, sofahjørne og videoafspiller. Det giver kontaktpersonerne mulighed for at arrangere hyggeligt samvær omkring alt fra madlavning og videoaftener sammen med de unge til botræning, oplægsaftner og samtaler – enten på tomandshånd eller i samvær med andre unge som også har en kontaktperson.

Det har ofte stor betydning for kontaktpersonerne, at de har et sted, hvor de kan tage deres unge med hen – og hvor de kan tilbyde de unge samvær med andre unge inden for nogle rammer, som giver de unge tryghed, og som samtidig medvirker til at udvikle deres sociale kompetencer.

I egen bil

Mange kontaktpersoner bruger deres egen bil som et vigtigt arbejdsredskab. Når kontaktpersonen eksempelvis kører den unge til og fra møder på forvaltningen, eller når hun inviterer den unge på en oplevelsestur, kan hun benytte køreturen til at tage fortrolige snakke med den unge. I en bil har man ikke øjenkontakt, og for den unge kan det være en lettelse ikke at skulle sidde over for kontaktpersonen, når de taler sammen. En god lang køretur kan få den unge til at åbne mere op og turde fortælle kontaktpersonen om de ting, der er svære.

” Jeg kører tit ture med de unge. Så bruger jeg rummet i bilen til at få nogle snakke. Jeg går også i biffen og ud at spise med dem nogle gange. Men det skal helst ligge så langt væk som muligt, så køreturen bliver så lang som muligt.

Kontaktperson

Hjemme hos den unge

En del af kontaktpersonens arbejde finder sted i den unges hjem. Her kan kontaktpersonen og den unge mødes, hvis den unge for eksempel har brug for kontaktpersonens hjælp med lektierne. Hvis den unge bor hjemme, kan de også mødes der, hvis hun har brug for kontaktpersonens støtte til at tage en vanskelig samtale med sine forældre, eller hvis hun har brug for kontaktpersonens hjælp som mægler i tilspidsede konflikter med forældrene. Hvis den unge bor alene, er der også

ofte praktiske gøremål i hjemmet, som den unge har brug for støtte fra kontaktpersonen til at gennemføre.

Når kontaktpersonen bevæger sig ind i den unges hjem, er det naturligvis vigtigt, at hun gør det med forsigtighed og respektfuldhed over for den unges familie. Det kan desuden være nødvendigt, at kontaktpersonen understreger over for den unge, at hendes tilstedeværelse i hjemmet ikke får betydning for hendes og den unges fortrolighed. Den unge kan stadig betro sig til kontaktpersonen, uden at informationerne gives videre til forældrene.

I eget hjem

Nogle kontaktpersoner vælger at udføre en del af deres kontaktpersonsarbejde i deres eget hjem. De inviterer de unge inden for deres eget hjems fire vægge. Det kan især være naturligt at gøre for kontaktpersoner, der er rekrutteret i den unges private netværk. Som nævnt i kapitel 4 er det ikke nødvendigvis uproblematisk for kontaktpersonen at invitere de unge med hjem. Nogle kontaktpersoner får derimod direkte besked på, at de ikke må tage de unge med hjem. Begrundelser herfor kan for eksempel være forsikringsforhold eller forvaltningens ønske om at beskytte kontaktpersonen.

Når kontaktpersonen inviterer den unge ind i sit eget hjem, viser hun den unge en stor tillid. Og det kan være et pædagogisk stærkt træk. Hun viser den unge, at hun stoler på, at den unge vil behandle hendes ting ordentligt. Og hun signale-

rer til den unge, at hun gerne vil vise, hvem hun er som person. Læs mere i kapitel 4.

I nærområdet

En stor del af kontaktpersoners arbejde foregår ude i den unges nærområde. Det hænger blandt andet sammen med, at det er en vigtig opgave for kontaktpersonen, at støtte den unge i at kunne fungere i og bruge sit nærmiljø hensigtsmæssigt.

Det sker for eksempel, når kontaktpersonen følger den unge fra skole til fritidsaktivitet, eller på det lokale torv når kontaktpersonen mødes med den unge og nogle af hendes venner for at spille fodbold. Det kan også foregå på pizzeriaet, når kontaktpersonen mødes med den unge til en snak over en pizza og en cola.

I fritidstilbud

I kontaktpersonssager er det ofte et mål for forløbet med den unge, at den unge skal støttes i at fastholde eller påbegynde en fritidsaktivitet – som regel gerne en, der omfatter fysisk udfoldelse. Derfor kan en del af kontaktpersonens arbejdstid udspille sig i diverse fodboldklubber, idrætshaller og træningscentre. For eksempel kan den unge have brug for én at følges med, når hun skal starte på en fritidsaktivitet og ikke kender nogen i klubben eller på holdet. Det kan også være kontaktpersonens opgave at hjælpe den unge med at styre sit temperament og undgå at komme i konflikt med de andre unge, når hun er til træning.

På forvaltningen

En god del af kontaktpersoners arbejdstid udspiller sig naturligvis i socialforvaltningen. Dels kan det være her, kontaktpersonen sidder, når hun skal skrive statusrapporter om de unge, hun er kontaktperson for. Dels er det som regel her, opfølgingsmøderne om de unge afholdes. Det er også ofte her, at personalemøder og supervision for fastansatte eller projektansatte kontaktpersoner afholdes.

Kontaktpersonen kan dog også have andre ærinder i forvaltningen. Hun kan for eksempel have til opgave at følges med den unge til møder med jobkonsulenter eller misbrugskonsulenter.

Over telefonen

Kontaktpersoner bruger deres telefon rigtig meget. Dels bruges den til sms'er og korte samtaler, hvor næste kontakt mellem kontaktpersonen og den unge aftales. Dels bruges den til længere samtaler med den unge, hvis der sker noget akut, eller hvis den unge bare ikke har overskud til samvær med andre mennesker.

En stor del af kontaktpersonens arbejdstid går derfor også med at tale i telefon med den unge. Nogle kontaktpersoner vælger at have telefonen tændt 24 timer i døgnet, mens andre vælger kun at stå til rådighed for kontakt et vist antal timer om dagen. Læs mere i kapitel 4.

Andre steder

Hvis en ung skal for retten, har hun ret til at have en bisidder med. Det kan derfor i nogle tilfælde være kontaktpersoners opgave at tage med den unge i retten som bisidder. Kontaktpersonen kan også følges med den unge i retten blot for at støtte den unge i den ubehagelige situation, det er at skulle for retten.

Desuden kan kontaktpersonen også deltage i møder med den unges skole, læge, psykiater med mere.

DEL 6

TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

-
- Kapitel 18 Samarbejde mellem sagsbehandler og kontaktperson
 - Kapitel 19 Kontaktpersonens råderum
 - Kapitel 20 Tavshedspligt og videregivelse af oplysninger
 - Kapitel 21 Underretningspligt

INDHOLD | KAPITEL 18

Samarbejde

Forskellige opgaver og roller	248
Interessekonflikter	249
Fortrolighed og loyalitet.....	251

KAPITEL 18

SAMARBEJDE

De to vigtigste professionelle aktører i kontaktpersonsordningen er kontaktpersonen og sagsbehandleren. I dette og de følgende kapitler sætter vi fokus på kontaktpersonens og sagsbehandlerens roller i det indbyrdes samarbejde – og på de dilemmaer, der kan være forbundet med dette. Vi stiller også skarpt på kontaktpersonens og sagsbehandlerens roller i samarbejdet med den unge, den unges familie og det øvrige netværk omkring den unge.

Sagsbehandlerfunktionen har forskellige titler i kommunerne. I nogle kommuner benævnes den for eksempel ”ungerådgiver”, mens den i andre kommuner benævnes ”socialrådgiver”. I denne bog bruger vi betegnelsen ”sagsbehandler” om den funktion som myndighedsperson i forvaltningen – en funktion, som langt overvejende varetages af uddannede socialrådgivere. Vi er opmærksomme på at betegnelsen ”sagsbehandler” i nogles ører vil lyde klinisk og indikere, at det kun er sagen og ikke mennesket bag, der bliver set på. Det mener vi selvfølgelig ikke. Vi har imidlertid valgt, ikke at bruge betegnelsen ”socialrådgiver”, fordi det er en uddannelses titel, der også dækker

over andre jobfunktioner end myndighedsvaretagelsen i kommunen.

Der er naturligvis forskellige måder at forstå og tilrettelægge samarbejdet mellem sagsbehandler og kontaktperson på i forskellige kommuner. Forskellene handler især om, hvor tæt samarbejdet er i det daglige, om man opfatter sig som ét team, eller om kontaktpersonerne er udskilt i særskilt team eventuelt med egen adresse. Derudover har det selvfølgelig betydning, om kontaktpersonerne er timeansatte og knyttede til enkelte unge i et begrænset timetal, eller om kontaktpersonen er tilknyttet en organisation eller et firma, som kommunen engagerer til enkeltsager. I disse tilfælde er samarbejdet mere formelt tilrettelagt.

I det følgende ser vi på nogle af de forskellige elementer, der kan optræde i samarbejdet mellem kontaktpersonen og sagsbehandleren. Der er tale om en generalisering af samarbejdsformerne – som naturligvis i praksis tager sig vidt forskellig ud fra kommune til kommune.

Forskellige opgaver og roller

Sagsbehandler og kontaktperson har forskellige opgaver og roller i forhold til den unge. Samtidig skal de have et tæt og fortroligt samarbejde, hvis indsatsen skal være optimal.

Sagsbehandleren er den myndighedsperson, der har ansvaret for den børnefaglige undersøgelse, som er forudsætningen for at den unge kan bevilliges en kontaktperson. Sagsbehandleren er ansvarlig for, at der udarbejdes en handleplan og for, at der vælges og igangsættes en foranstaltning med for eksempel en kontaktperson. Sagsbehandleren er også ansvarlig for, at handleplanen regelmæssigt evalueres og eventuelt justeres. Det er sagsbehandleren, der i sidste ende på kommunens vegne vurderer, om handleplanens mål er opfyldt, og foranstaltningen derfor kan afsluttes.

Tildelingen af kontaktpersonen er en foranstaltning. Det vil sige, at kontaktpersonen er den person, der skal udføre indsatsen i forhold til den unge og/eller familien, som den er beskrevet i handleplanen. På en måde er sagsbehandleren ”ordregiver” eller ”bestiller”, og kontaktpersonen er ”udfører”. Forholdet imellem ”bestiller” og ”udfører” er imidlertid forskelligt organiseret i de enkelte kommuner.

I nogle kommuner fremhæves det, at samarbejdet mellem sagsbehandleren og kontaktpersonen profiterer af, at sagsbehandleren og kontaktpersonen er organiseret *et fælles team*, der holder møder sammen jævnligt. Det fremhæves som positivt, at

man på den måde får en fælles faglighed. Her er forholdet imellem ”bestiller” og ”udfører” ikke så tydeligt fremhævet.

Sagsbehandlerne i flere kommuner fremhæver tillige, at et *team af fastansatte kontaktpersoner* kan gøre samarbejdet lettere, fordi det indbyrdes personkendskab bliver større, og fordi der derfor kan opbygges en større faglig forståelse og forståelse for forskellene i faglighed og roller. I begge disse tilfælde er der – også uden for de officielle opfølgingsmøder – en løbende kontakt mellem sagsbehandleren og kontaktpersonen, hvor arbejdet undervejs bliver drøftet og evalueret. Læs mere i kapitel 16.

I andre kommuner er kontaktpersonerne *eksterne og timeansatte til enkelte unge*. Kontaktpersonerne kan for eksempel være ansat på baggrund af et særligt kendskab til den unge, eller via *et privat firma eller organisation*, som er specialiseret i at arbejde med de unge. I disse tilfælde bliver sagsbehandlerens rolle mere markant som ”bestiller”. Det vil sige, at kontakten imellem sagsbehandleren og kontaktpersonen i højere grad går via de berammede opfølgingsmøder. Læs mere i kapitel 16.

Nogle kommuner anvender flere af disse ansættelsesformer samtidig. Kommunen kan for eksempel have et team af fastansatte kontaktpersoner, som suppleres af eksterne kontaktpersoner i enkelte specielle sager, for eksempel når der er tale om unge med særlige psykiatriske problemstillinger eller særligt udadreagerende unge, der har behov for en meget tæt voksenkontakt og styring.

I disse kommuner vil samarbejdet mellem sagsbehandler og kontaktperson tage sig forskelligt ud, afhængigt af om kontaktpersonen er internt eller eksternt tilknyttet.

Interessekonflikter

Samarbejdet mellem kontaktpersonen og sagsbehandleren er vigtigt, men rummer naturligvis også udfordringer. For selvom både kontaktpersonen og sagsbehandleren vil den unge det bedste, og selvom de arbejder efter samme mål, for den samme kommune og på grundlag af den samme lovgivning, så kan der alligevel opstå forskellige interesse- og rollekonflikter.

Et konfliktfelt mellem sagsbehandler og kontaktperson kan dreje sig om, i hvilken grad kontaktpersonen af den unge opfattes som systemets mand eller den unges advokat. Både sagsbehandleren og kontaktpersonen skal være opmærksomme på, om tilliden og den personlige kontakt mellem kontaktpersonen og den unge kan blive brudt, når kontaktpersonen og sagsbehandleren arbejder tæt sammen. Selvom kontaktpersonen og sagsbehandleren begge arbejder i forvaltningen, er sagsbehandleren myndighedsudøveren og dermed 'systemmand' set fra den unges perspektiv.

Uoverensstemmelser imellem to eller flere parter kan have karakter af interessekonflikter, fordi de ikke alene handler om den enkeltes holdninger og normer, men først og fremmest er bundet op

på den enkeltes egen placering i eller uden for systemet og på de forskellige interesser, krav og forventninger, der er med til at styre, hvordan den enkelte handler og tænker.

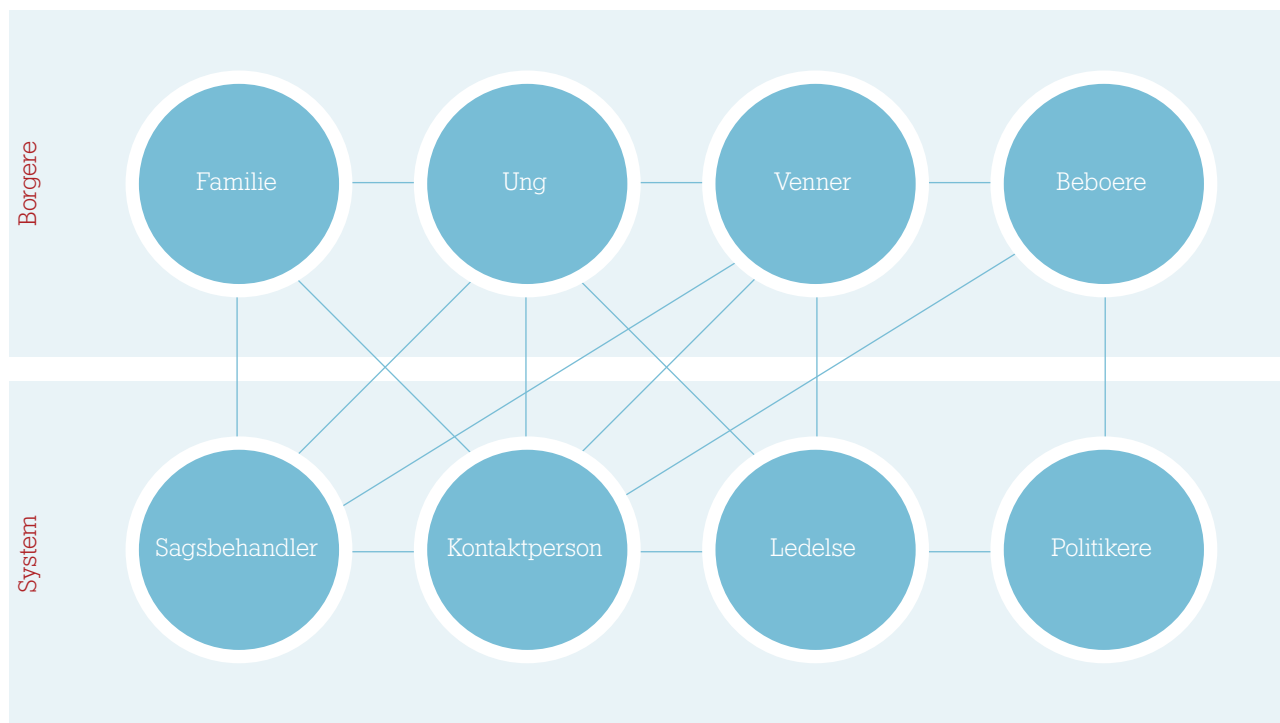
Der kan opstå interessekonflikter på flere forskellige niveauer – og ikke kun mellem sagsbehandler og kontaktperson:

- *Mellem forskellige brugergrupper.* Der kan for eksempel opstå konflikter i en familie, hvis den unge vil flytte hjemmefra eller anbringes, mens de voksne slet ikke vil høre tale om det. Der kan også opstå interessekonflikter mellem unge og øvrige dele af befolkningen – eksempelvis omkring retten til et lokalområde. En klassik interessekonflikt drejer sig om unges ønske om at kunne opholde sig bestemte steder i lokalområdet, mens de øvrige beboere i lokalområdet føler sig generede af de unge og ikke vil acceptere de unges opholdssteder eller etablerede væresteder.
- *Mellem det offentlige system og den unge* omkring for eksempel den unges ret til støtte kontra det offentliges krav om målrettethed som modydelse til støtten. Sådanne konflikter kan for eksempel opstå, hvis den unge er meget uenig i de krav og mål, som sagsbehandleren stiller op omkring den unges uddannelse, og som er en forudsætning for, at kommunen forsat kan yde støtte til den unge.
- *Mellem de professionelle indbyrdes* omkring

for eksempel forskellige forståelser af kontaktpersonens rolle og opgave. Konflikten kan for eksempel opstå på grund af uenighed mellem sagsbehandleren og kontaktpersonen om forholdet mellem det at stille krav til den unge om en stabil, rusmiddelfri skolegang på den ene side og arbejdet på at uddybe kontakten til en unge via fælles oplevelser og samtaler på den anden side. Sagsbehandleren vil i kraft af sin placering direkte i forvaltningen typisk have et

større direkte pres fra det politiske og administrative ledelsesniveau i kommunen blandt andet i forhold til effektivitet i indsatserne. Kontaktpersonen er i den daglige kontakt med den unge og familien i højere grad afhængig af en god og konfliktfri kontakt med den unge og hendes familie. Men kontaktpersonen er dog også samtidig underlagt direkte ledelsesmæssige forventninger og krav.

Figur 30. Interessent forbindelser.



Modellen illustrerer, at der er forbindelser på kryds og tværs blandt borgere og systemrepræsentanter og derfor mange forskellige interesser på spil.

Interessekonflikterne fører til, at den enkelte aktør, for eksempel kontaktpersonen eller sagsbehandleren, skal kunne håndtere forskellige roller samtidig. For eksempel skal kontaktpersonen både være en loyal medarbejder overfor kommunen og sagsbehandleren og samtidig være den unges hjælper og støtte – også i situationer, hvor den unge måske er i konflikt med den pågældende kommune. I andre situationer skal kontaktpersonen på den ene side kunne håndtere rollen som den unges hjælper, og på den anden side kunne håndtere rollen som den voksne kontrollant, der er opmærksom på, om den unge overholder de indgåede aftaler med for eksempel sagsbehandleren. Læs mere i kapitel 5.

Interessekonflikter og rollesammenfald er et vilkår i socialt arbejde. Og det kan godt lade sig gøre at håndtere de modsatrettede interesser. Forudsætningen er, at de italesættes åbent, og man undervejs finder frem til acceptable løsninger.

Fortrolighed og loyalitet

En forudsætning for, at en kontakt overhovedet kan etableres mellem kontaktpersonen og den unge er, at den unge føler sig tryk ved, at kontaktpersonen er til at stole på. Det er vigtigt, fordi den unges fortrolighed er den grundlæggende

forudsætning for at kunne udføre et godt stykke pædagogisk arbejde.

Blandt kontaktpersoner, der arbejder med unge, er der bred enighed om, at fortrolighed er noget, man er nødt til at have med den unge for at kunne opnå at rykke den unge i en positiv retning. Men samtidig ved kontaktpersonen også, at der er nogle ting, som han er nødt til at fortælle videre til sagsbehandleren. Dette bør den unge altid orienteres om ved opstart af forløbet og eventuelt senere i passende sammenhænge. Men kontaktpersonen kan alligevel risikere at stå i en loyalitetskonflikt på grund af delvist modstridende hensyn: På den ene side værnet om den unges integritet og nødvendigheden af at bygge kontakten og relationen til den unge på tillid. På den anden side det nødvendige samarbejde mellem sagsbehandleren og kontaktpersonen om indfrielse af handleplanens mål.

Nina er 15 år og bor sammen med sin mor og tre yngre søskende. Moderen er i perioder depressiv og har svært ved at tage sig af børnene. Så må Nina træde til og købe ind, sørge for lidt mad og vaske tøj. Nina er derfor i perioder meget presset. Nina har et heftigt temperament og kan pludselig ”tænde af” og reagere voldsomt overfor for eksempel en lærer i skolen, nogle veninder eller en helt fremmed, som hun synes provokerer hende ude i byen. Senest har hun slået en lidt ældre pige, som hun synes gik ind i hende med vilje nede i gågaden. Denne sag er endnu ikke afsluttet, og Nina afventer politiets undersøgelser.

Nina har et brændende ønske om at komme med på en skiferie, som er arrangeret af nogle forældre fra hendes klasse. Hendes mor har ikke lyst til at tage med – og har heller ikke råd – så Nina vil tale med sagsbehandleren Rune om at få økonomisk støtte til tage med alene. Ninas kontaktperson, Pia, synes, det er en god ide, at Nina kommer med på skiferien for at få lidt fred for familiens krav og for at komme tættere på de andre piger fra klassen. Pia ved også, at Rune som udgangspunkt er afvisende overfor ønsket om en skiferie, fordi der ikke er råd til den slags i øjeblikket, og fordi Rune synes, at Nina først skal gøre sig fortjent til skiferien. Det skal jo nødvendigvis kunne udlægges som en belønning for voldsepisoden i gågaden, synes Rune.

Pia hjælper Nina til at formulere sit ønske overfor Rune, og ved hjælp af spørgsmål, får hun Nina til selv at reflektere og formulere begrundelserne for, hvorfor hun bør have støtte til at komme på skiferie. På mødet hjælper Pia Nina med at holde fokus på argumenterne og på ikke at blive hidstig, når Rune argumenterer modsat. Pia går ikke selv direkte ind i diskussionen, men taler undervejs med Nina om situationen og hjælper hende til selv at kunne argumentere for sin sag. Ind imellem stiller Pia dog nogle opklarende spørgsmål til Rune, dels for at få Rune til at være opmærksom på eventuelle åbninger i en fastlåst diskussion, og dels for at give Nina et nyt blik på situationen. Før mødet har Pia sagt til Nina, at hun bakker Ninas ønske op, men at det i sidste ende er Rune, der har afgørelsen, og at Rune jo også har forskellige hensyn, han skal tage, blandt andet til kommunens økonomi, og til hvad han kan forsvare i en

situation, hvor Nina lige har været involveret i en dum episode i gågaden. Pia har også sagt til Nina, at hun vil gøre alt for at bakke hende op på selve mødet med Rune, men at det er Nina selv, der skal levere argumenterne.

I håndteringen af loyalitetskonflikter og dilemmaer er det et vigtigt udgangspunkt, at både kontaktpersonen og sagsbehandleren arbejder mod samme mål. Det er grundforudsætningen for, at kontaktpersonens indsats vil lykkes. I eksemplet er Rune og Pia enige om målet, selvom de kan være uenige om den konkrete beslutning. Men det er også vigtigt, at sagsbehandleren og kontaktpersonen stoler på hinanden og ved, at de hver for sig trækker i samme retning, selvom de i konkrete situationer kan have forskellige vurderinger eller indtage forskellige roller i forhold til den unge.

Den gensidige tillid kan styrkes ved, at kontaktpersonen og sagsbehandleren sætter ord på deres arbejde og synliggør den aktuelle position overfor hinanden og den unge. Det er en måde at afmystificere, hvad det egentlig er, de to parter arbejder på.

I eksemplet hjælper kontaktpersonen, Pia, den unge, Nina, med at formulere sine ønsker overfor sagsbehandleren, Rune. Pia vælger at være Ninas sekundant, for at støtte Nina i at kunne formulere sine ønsker og krav – måske som en del af en længere udviklingsproces med henblik på at selvstændiggøre Nina og opbygge hendes tro på, at hendes behov også har gyldighed. En sideeffekt ved Pias rolle som sekundant er, at Pia kommer

tættere på Nina, og at Nina også i en situation, hvor hun skal udtrykke ønsker til sagsbehandleren, oplever, at Pia er en loyal og troværdig støtte. Pias rolle som kontaktperson er at støtte Nina, så Nina oplever størst mulig succes i situationen, og så hun erfarer, at det godt kan svare sig at argumentere sagligt og lytte til modpartens argumenter frem for at ”tænde af”, som ellers vil være Ninas automatiske reaktion, når hun oplever modgang.

Rune har en anden rolle på mødet, fordi han skal tage stilling til, hvad der er muligt, og hvad der ikke kan lade sig gøre. Rune er mere entydigt den ansvarlige systemrepræsentant, selvom han selvfølgelig også skal vurdere, hvad der vil gavne opfyldelsen af handleplanens mål bedst muligt.

Det er vigtigt, at kontaktpersonen og sagsbehandleren kan bevare en gensidig respekt trods forskellige roller og opfattelser i konkrete situationer.

En anden side af spørgsmålet omkring fortrolighed og loyalitet imellem kontaktpersonen, sagsbehandleren og den unge er den juridiske. Kontaktpersonen skal kunne håndtere forholdet mellem tavshedspligt, videregivelse af oplysninger og samtykke (Retsikkerhedsloven § 43, stk. 2 og 3) og underretningspligt (Servicelovens § 153).

Flere af de dilemmaer, som kontaktpersoner fremhæver i arbejdet med de unge, hænger indirekte sammen med forholdet mellem tavshedspligt, videregivelse af oplysninger, samtykke og underretningspligt, eksempelvis når kontaktpersonen skal samarbejde med de unge selv, med deres forældre og med andre fagpersoner. Reglerne om tavshedspligt og videregivelse af oplysninger danner rammen om samarbejdet. Læs mere i kapitel 20 og 21.

INDHOLD | KAPITEL 19

Kontaktpersonens råderum

Kontrol af kontaktpersonens arbejde	259
Samarbejdet med den unges netværk.....	259

KAPITEL 19

KONTAKTPERSONENS RÅDERUM

Kontaktpersonens arbejde med den unge foregår hverken i et tomt rum eller i en helt åben ramme, hvor alt er muligt, og hvor kontaktpersonen selv kan definere, hvordan han vil arbejde i forhold til den unge. Kontaktpersonens arbejde er styret og reguleret af nogle rammer, som definerer kontaktpersonens råderum. Kontaktpersonens råderum handler om, hvilken kompetence kontaktpersonen besidder.

Ordet kompetence kommer fra latin 'competere', som både betyder adkomst, berettigelse, beføjelse, myndighed og skikkethed. Den kompetente person har således både ret til, magt til og færdighed til at gennemføre en given handling.¹ "Ret til" vil sige, at kontaktpersonen for eksempel har lov til eller er bemyndiget til at tale om den unge med sine kolleger, hvis det er relevant eller at kontaktpersonen har en berettiget adkomst til at komme i den unges hjem.

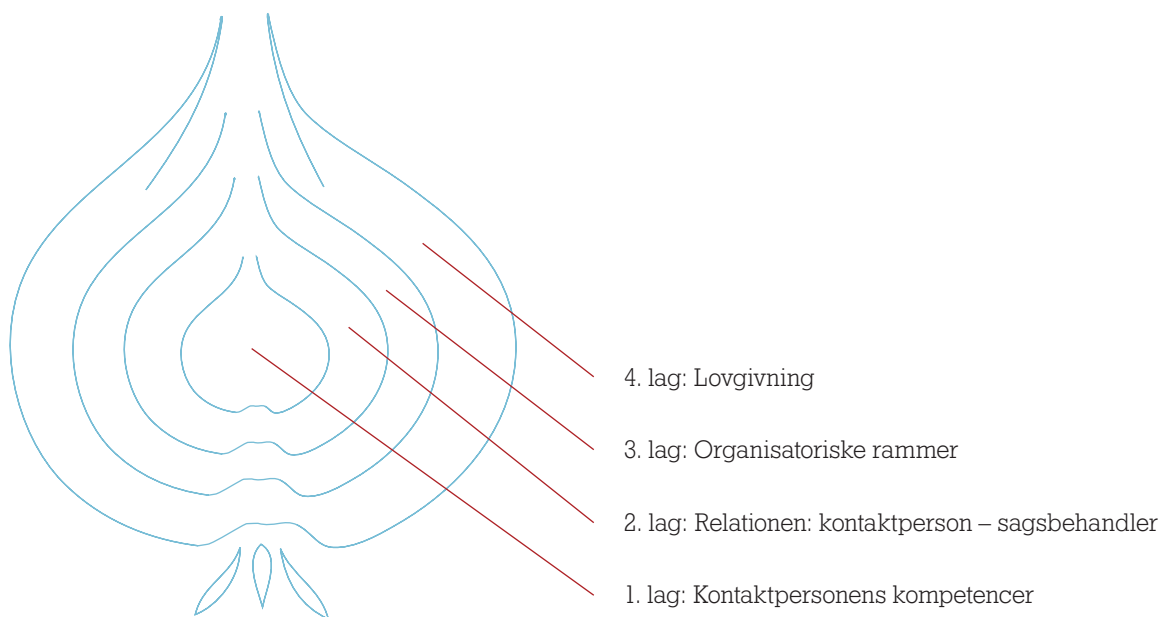
"Magt til" vil sige, at kontaktpersonen rent faktisk har magt til for eksempel at overbevise den unge om, at han bør nedsætte sit hashforbrug, eller at kontaktpersonen har magt til at overbevise sagsbehandleren om, at det er fornuftigt, at den unge bør have et særligt tilbud. Man

kan godt være udstyret med en formel bemyndigelse – ret til – uden i praksis at være i stand til at sætte sig igennem. Det oplever nogle skolelærere for eksempel, når de ikke kan få ro i klassen og gennemføre deres planer for undervisningen. Omvendt kan kontaktpersonen godt udøve en magt, der ikke er legal – bemyndiget – hvis han for eksempel truer den unge til at gøre noget bestemt uden at have lov til at gøre alvor af truslerne om for eksempel brug af fysisk magt.

Den tredje form for kompetence – "færdighed til" – relaterer sig til kontaktpersonens faktiske kompetencer eller egnethed til at kunne arbejde pædagogisk med den unge. Selvom han har både ret og magt til at hjælpe den unge ud af et misbrug, er det ikke sikkert, at han ved, hvad han skal gøre i praksis. Læs mere om kompetencer i kapitel 24.

Det er vigtigt, at der er en åben dialog mellem sagsbehandleren og kontaktpersonen om, hvilket råderum kontaktpersonen har i arbejdet.

Figur 31. Kontaktpersonens råderum.



Kontaktpersonens råderum udspiller sig inden for nogle rammer, der kan undersøges på fire niveauer. De fire niveauer ligger uden på hinanden ligesom et løgs ringe. De enkelte kontaktpersoner har forskellige personlige og kollegiale råderum, fordi der er forskellige organisatoriske rammer og ansættelsesvilkår i de enkelte kommuner, fordi forholdet mellem den enkelte kontaktperson og den enkelte sagsbehandler er unikt, og fordi kontaktpersoners kompetencer er forskellige.

Fjerde lag, det yderste lag, er lovgivning vedrørende blandt andet tavshedspligt og underretningspligt. Her er råderummet principielt ens over hele

landet, da lovgivningen er ens. Alligevel kan der være forskelle i de enkelte kommuners kultur og praksis, for eksempel omkring hvornår, hvor tit og hvor detaljeret kontaktpersonen taler med sine kolleger om de unge, han arbejder med.

Tredje lag er de organisatoriske rammer, der er sat i den enkelte kommune omkring kontaktpersonens arbejde. Det drejer sig for eksempel om serviceniveauet og de økonomiske rammer, om kontaktpersonernes ansættelsesforhold og om hvilke foranstaltninger, man vil stille til rådighed for den unge. Her er det også af stor betydning, hvordan handleplanen bliver udformet og hvor

præcist og detaljeret, de enkelte mål er formulerede. Der er for eksempel stor forskel på at arbejde efter målet: ”sikre en tilfredsstillende skolegang” i forhold til målet: ”bestå 9. klasses eksamen”. I det første tilfælde vil det være op til kontaktpersonen at definere, hvad der er en tilfredsstillende skolegang. Er det eventuelt, at den unge får succes med et ophold på et alternativt skoletilbud, også selvom det ikke fører til folkeskolens afgangsprøve? I det andet tilfælde er målet konkret, at bestå 9. klasses eksamen. Her må kontaktpersonens arbejde målrette sig efter dette. De to yderste lag svarer til kompetencebetydningen har ”ret til”, fordi de i høj grad relaterer sig til de formelle rammer for kontaktpersonens råderum.

Andet lag er den enkelte sagsbehandlers relation til kontaktpersonen og det gensidige tillidsforhold mellem sagsbehandleren og kontaktpersonen. Hvis sagsbehandlerens kendskab til kontaktpersonens arbejde ikke er så stort, kan sagsbehandleren være usikker på, hvordan kontaktpersonen vil udføre arbejdet efter handleplanen. Sagsbehandleren vil i sådanne tilfælde typisk være tilbøjelig til at holde en tæt opfølgende kontakt og detailstyre kontaktpersonen i forhold til, hvordan han skal arbejde pædagogisk med den unge. Hvis der på den anden side er en tæt relation imellem sagsbehandleren og kontaktpersonen, som er bygget op gennem mange års samarbejde, ved sagsbehandleren, hvad kontaktpersonen kan, og hvordan han vil handle i forskellige typiske situationer. Derfor vil kontaktpersonen også typisk få et større råderum for personlige beslutninger undervejs i

forløbet. Råderummet kan også automatisk blive større, hvis sagsbehandleren er overbebyrdet og ikke har tid til at følge op på kontaktpersonens arbejde. Det andet lag svarer til kompetencebetydningen har ”magt til”, fordi vi her er i et mere udefineret felt, hvor det er sagsbehandlerens faktiske uddelegering af kompetencer og kontaktpersonens evne til selv at ’tage scenen’, der er bestemmende for, hvor stort et råderum kontaktpersonen får.

Første lag – det inderste lag – er kontaktpersonen selv. Her er vigtige faktorer omkring kontaktpersonens råderum hans personlige og faglige kompetencer. Kan kontaktpersonen udfylde rollen? Har kontaktpersonen faktisk ”færdighed til” selvstændigt at arbejde pædagogisk med den unge, eller er han afhængig af detaljerede instruktioner fra sagsbehandler eller den nærmeste leder?

Det er vigtigt, at sagsbehandleren og kontaktpersonen fra starten og undervejs efter behov, afstemmer krav og forventninger. Hvad er opgaven for kontaktpersonen? Kontaktpersonens råderum kan også defineres i fællesskab mellem sagsbehandleren, kontaktpersonen og den unge. På denne måde bliver præmisserne synlige for alle tre parter.

Det er imidlertid ikke tilrådeligt, at forsøge at definere kontaktpersonens råderum som en absolut størrelse. I sidste ende bliver kontaktpersonen nødt til at bruge sin sunde fornuft i hver enkelt situation. Kontaktpersonen skal samtidig være ærlig og tydelig i sine beskrivelser til sags-

behandleren. Kontaktpersonens råderum vil være afhængigt af, at der bliver opbygget en god grundlæggende tillid mellem sagsbehandleren og kontaktpersonen – en tillid, der også giver kontaktpersonen plads til at tænke selv i forskellige

situationer. Sagsbehandleren forventer loyalitet af kontaktpersonen. Det gør den unge også. Så det er et vilkår for kontaktpersonen at skulle være loyal overfor to forskellige parter.



Værktøjskasse 20 • Kontaktpersonens råderum

Elementer i kontaktpersonens råderum er:

- En tydelig rollefordeling mellem kontaktperson og sagsbehandler. At få sat ord på hvad kontaktpersonens rolle og opgave er, og hvad der er sagsbehandlerens.
- At få sat ord på, hvem der er kontaktpersonens professionelle samarbejdspartnere omkring den enkelte unge, samt på forventninger til samarbejdet med for eksempel den unges skolelærer, psykolog og familicenter.
- At kontaktpersonen skal have pædagogisk metodefrihed ud fra handleplanens mål. Det betyder blandt andet, at kontaktpersonen i dialog med den unge prioriterer hvilke konkrete arbejds- og udviklingspunkter, der skal fokuseres på. Det kan for eksempel være, at kontaktpersonen indgår aftaler med den unge om, hvordan han kan støtte den unge i at møde stabilt og rettidigt frem i skolen, at få et tåleligt forhold til forældrene eller at etablere nye, holdbare venskaber.
- At kontaktpersonen skal have ressourcer til rådighed til at kunne handle – til at udføre sin opgave. Her er der både tale om timer og økonomi. Tildelingen af timer er dog ikke altid uproblematisk, da der kan være forskellige holdninger til hvilken intensitet indsatsen bør have, disse kan både bunde i faglige og økonomiske hensyn. – Tildeles de timer der er råd til eller de timer, der er behov for?
- At erkende at målrettet arbejde godt kan indebære omveje. For eksempel kan arbejdet med at sikre den unge en stabil skolegang kræve uforudsete ekstra indsats i forhold til den unges familie eller misbrug, eller det kan kræve, at kontaktpersonen skal tætte på den unge, før han for alvor kan sætte sig igennem og få den unge til at passe sin skole.
- At kontaktpersonen kan sige fra overfor en opgave eller eventuelt pege på nye eller reviderede mål i handleplanen.
- At finde en balance, hvor sagsbehandleren ikke behøver alle informationer, og hvor kontaktpersonen heller ikke behøver at få overleveret alt om den unge fra sagsbehandleren.

Kontrol af kontaktpersonens arbejde

Kontaktpersonen tilrettelægger selv sit arbejde på baggrund af de aftaler, der er indgået med sagsbehandleren. Der er en stor frihed og et stort ansvar i jobbet som kontaktperson. Kontaktpersonen skal selv tilrettelægge sin arbejdstid, lave aftaler med den unge, familien og andre omkring den unge. Alligevel er der en ganske stor grad af gennemskuelighed i forhold til, hvordan kontaktpersonen håndterer sit arbejde. Hvis der er problemer i arbejdet, eller hvis kontaktpersonen ikke opfylder sine forpligtelser, vil der typisk komme klager fra familier og samarbejdspartnere. I de kommuner, hvor kontaktpersoner arbejder omkring et hus eller en fælles base, vil kollegerne desuden kunne følge lidt med i hinandens arbejde.

Derudover kan sagsbehandleren følge med i kontaktpersonens arbejde gennem:

- Møder mellem kontaktpersonen, den unge og eventuelt familien.
- Samtaler med den unge og familien.
- Samtaler med øvrige samarbejdspartnere, for eksempel skolen.
- Statusrapporterne fra kontaktpersonen.
- Eventuelle notater (notatpligten).
- Timeregnskabet.

Samarbejdet med den unges netværk

Både kontaktpersonen og sagsbehandleren er helt afhængige af et godt samarbejde med den unges netværk. Både fordi problemerne typisk har rødder i den unges samspil med familie og/ eller øvrige omgivelser, og fordi løsningen på problemerne også ofte skal findes i den unges positive kontakt med sine omgivelser.

Den unges problemer udspringer typisk af – eller er flettet sammen med – problemer i skolen, i familien eller i ungdomsgruppen. Derfor vil kontaktpersonens arbejde ofte også være rettet imod, hvordan den unge fungerer i sit netværk, og hvilke muligheder der er for en positiv forandring. Læs mere i kapitel 10 og 11.

Samtidig er de unge også ofte i kontakt med andre professionelle aktører såsom psykolog, misbrugscenter og familiebehandler.

Professionelle samarbejdspartnere indenfor kontaktpersonens egen forvaltning eller i andre forvaltninger kan for eksempel være sagsbehandlere i voksenteamet, Børne- og familiechefen, familieplejekonsulenter, misbrugskonsulenter, lærere, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), læger, familieplejere, jobkonsulenter, Politi og sikrede ungdomsinstitutioner. Hertil kommer SSP-samarbejdet (Skole – Socialforvaltning – Politi) samt forskellige interne og eksterne tilbud i kommunerne, som for eksempel alternative skoletilbud, akutanbringelsesinstitutioner, hybler og Bo-Støtteenheder.

Samarbejdspartnere i den unges private netværk er for eksempel mødre, fædre, søskende, bedsteforældre, den unges venner eller en mors veninde.

Øvrige samarbejdspartnere i den unges netværk kan for eksempel være arbejdsgivere eller idræts-trænere.

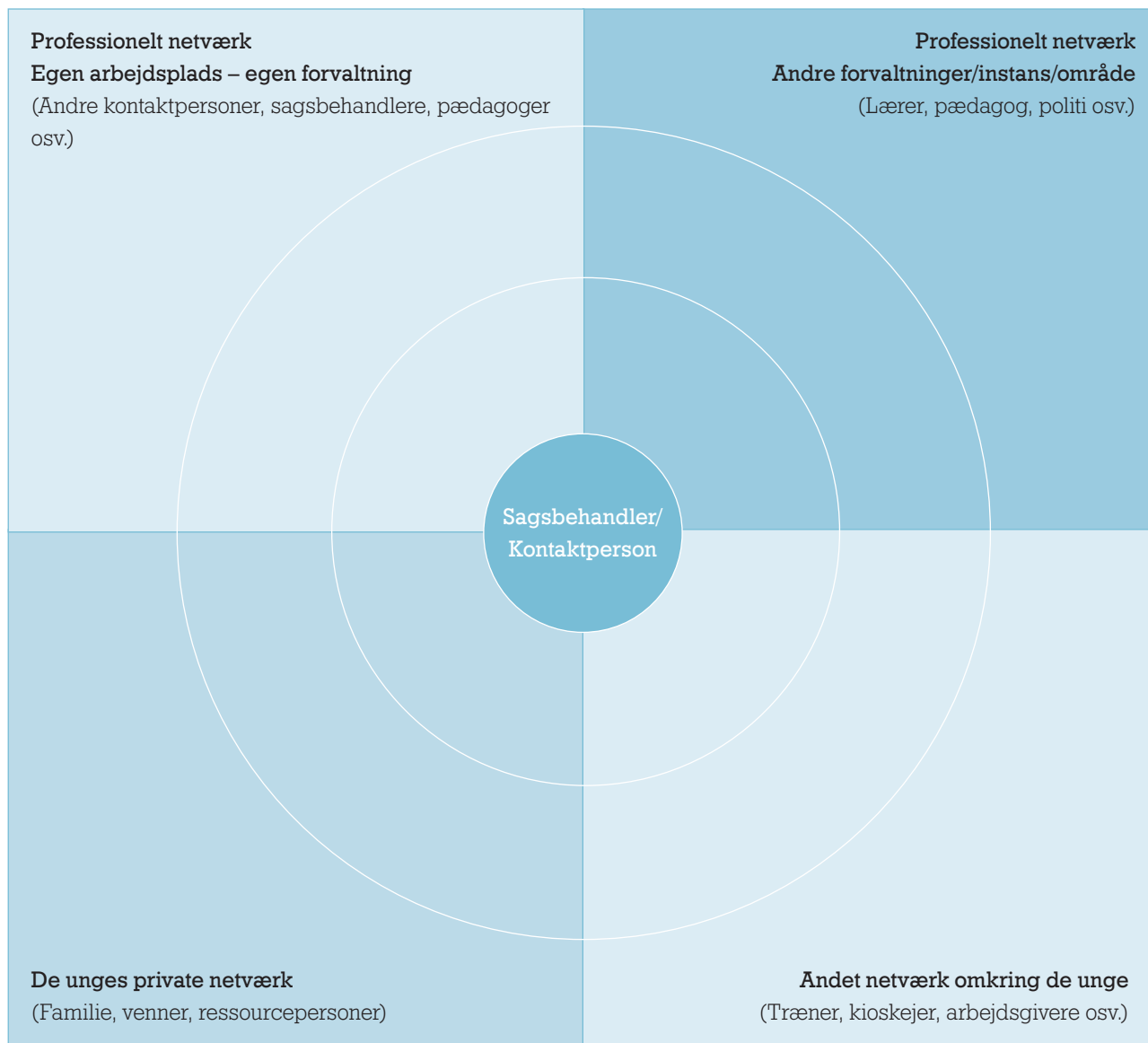


Værktøjskasse 21 • Netværkskort – kontaktperson og sagsbehandler

Både sagsbehandleren og kontaktpersonen bør have en bred kontakt til den unges professionelle og private netværk. Et netværkskort, hvor kontaktpersonen eller sagsbehandleren er placeret i midten, i stedet for den unge som i det 'traditionelle' netværkskort (læs mere i kapitel 11), kan være et fint redskab til at reflektere over og tale om, hvordan netværksarbejdet fungerer, og om der er felter, der trænger til særlig opmærksomhed. Netværkskortet udfyldes i forhold til kontaktpersonens/sagsbehandlerens arbejde med den unge. Kortet består af fire kategorier. Øverst er det professionelle netværk.

Øverst til venstre er det professionelle inden for samme forvaltning. Til højre er det professionelle, som er samarbejdspartnere i andre forvaltninger. Det kan for eksempel være Politiet. Nederst er det private netværk. Nederst til venstre er det den unges familie eller venner. Nederst til højre er det andre ressourcepersoner, der er omkring den unge. Jo tættere samarbejdspartnerne er på midten, jo tættere er de på kontaktpersonen/sagsbehandleren. Hvis samarbejdspartnerne ligger inde i midtercirklen, er det nogen, som kontaktpersonen/sagsbehandleren arbejder rigtig intensivt sammen med.

Figur 32. Netværkskort – kontaktperson og sagsbehandler.





- 1 Se eksempelvis Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen: *Om kvalifikation, kompetence og praksislæring*. I Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen (red.). (2004). *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis*. København. Alinea.

INDHOLD | KAPITEL 20

Tavshedspligt og videregivelse af oplysninger

Tavshedspligt	264
Videregivelse af oplysninger	265
Samtykke.....	266
Hvis der ikke kan opnås samtykke	267
Fortrolige oplysninger	267

KAPITEL 20

TAVSHEDSPLIGT OG VIDEREGIVELSE AF OPLYSNINGER

Bestemmelserne omkring tavshedspligt danner en juridisk ramme om det tværfaglige samarbejde mellem kontaktpersoner og sagsbehandlere. I dette kapitel ser vi nærmere på disse bestemmelser.

Tavshedspligt

Fagpersoner, der arbejder direkte med unge i deres egne miljøer, har tradition for at fremhæve tavshedspligten i arbejdet som et af deres helligste principper.¹ Dette skal ses i forhold til, at de som yderste frontmedarbejdere ikke kan tillade sig, at efterlade tvivl hos hverken de unge eller deres forældre om, hvorvidt de er troværdige eller ”stikkere”. Det vil sige, at de som hovedregel ikke må lade private personoplysninger gå videre til andre myndigheder eller personer. Dette princip er samtidig et krav i Forvaltningsloven kapitel 8 § 27-32, der skal sikre privatlivets fred og tilliden mellem borgerne og offentlige fagpersoner. Disse bestemmelser betyder, at kontaktpersonen har tavshedspligt med hensyn til alle fortrolige oplysninger om de unge og deres familier, som de kommer i besiddelse af via arbejdet.

Fortrolige oplysninger er oplysninger om en person, som personen kan have interesse i at beskytte mod videregivelse til andre. Nogle oplysninger har ifølge lovgivningen en mere fortrolig karakter end andre oplysninger. *Hovedreglen* er således, at kontaktpersonen skal sikre privatlivets fred for de familier, han kommer i berøring med, for eksempel ved at de unge og deres forældre trygt kan tale med kontaktpersonen uden at være nervøse for, at oplysninger om dem gives videre til uvedkommende. Hvis kontaktpersonen får behov for at videregive eller indhente oplysninger fra andre myndigheder end socialforvaltningen, skal dette som udgangspunkt altid ske med de unges eller familiens samtykke.



Det siger loven

Forvaltningslovens § 28, stk. 1:

”§ 28 For videregivelse af oplysninger om enkeltpersoner (personoplysninger) til en anden forvaltningsmyndighed gælder reglerne i § 5, stk. 1-3, §§ 6-8, § 10, § 11, stk. 1, § 38 og § 40 i lov om

behandling af personoplysninger, jf. denne lovs § 1, stk. 3.”

Lov om behandling af personoplysninger § 7, stk. 1 og 2 og § 8:

”§ 7. Der må ikke behandles oplysninger om racemæssig eller etnisk baggrund, politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning, fagforeningsmæssige tilhørsforhold og oplysninger om helbredsmæssige og seksuelle forhold.

Stk. 2. Bestemmelsen i stk. 1 finder ikke anvendelse, hvis

1) den registrerede har givet sit udtrykkelige samtykke til en sådan behandling,

2) behandlingen er nødvendig for at beskytte den registreredes eller en anden persons vitale interesser i tilfælde, hvor den pågældende ikke fysisk eller juridisk er i stand til at give sit samtykke,

3) behandlingen vedrører oplysninger, som er blevet offentliggjort af den registrerede, eller

4) behandlingen er nødvendig for, at et retskrav kan fastlægges, gøres gældende eller forsvares.

§ 8. For den offentlige forvaltning må der ikke behandles oplysninger om strafbare forhold, væsentlige sociale problemer og andre rent private forhold end de i § 7, stk. 1, nævnte, medmindre det er nødvendigt for varetagelsen af myndighedens opgaver.

Stk. 2. De i stk. 1 nævnte oplysninger må ikke videregives. Videregivelse kan dog ske, hvis

1) den registrerede har givet sit udtrykkelige samtykke til videregivelsen,

2) videregivelsen sker til varetagelse af private eller offentlige interesser, der klart overstiger

hensynet til de interesser, der begrundet hemmeligholdelse, herunder hensynet til den, oplysningen angår,

3) videregivelsen er nødvendig for udførelsen af en myndigheds virksomhed eller påkrævet for en afgørelse, som myndigheden skal træffe, eller

4) videregivelsen er nødvendig for udførelsen af en persons eller virksomheds opgaver for det offentlige.

Stk. 3. Forvaltningsmyndigheder, der udfører opgaver inden for det sociale område, må kun videregive de i stk. 1 nævnte oplysninger og de oplysninger, der er nævnt i § 7, stk. 1, hvis betingelserne i stk. 2, nr. 1 eller 2, er opfyldt, eller hvis videregivelsen er et nødvendigt led i sagens behandling eller nødvendig for, at en myndighed kan gennemføre tilsyns- eller kontrolopgaver.”

Videregivelse af oplysninger

Reglerne om tavshedspligt² tager dog højde for, at en fagperson kan have behov for at tale om en ung med kolleger på samme arbejdsplads uden at skulle indhente samtykke hos forældrene og eventuelt den unge selv. Men udvekslingen af oplysninger skal have *et klart fagligt formål*. Det kan for eksempel være, at kontaktpersonen ønsker at blive bedre til sit arbejde, eller at kollegaen arbejder med samme sag eller familie. Det er derimod ikke i orden, at sludre med kollegaer om en familie under frokosten.

Ønsker kontaktpersonen at drøfte en ung med fagpersoner uden for sin egen forvaltning (eller

den forvaltning der er indgået kontrakt med), for eksempel i en tværfaglig/tværasektoriel gruppe, skal han som *hovedregel* have samtykke fra forældrene og den unge til at give oplysninger om dem videre.



Det siger loven

Reglerne i lov om social service § 49a, tillader udveksling af oplysninger i det tidlige og forebyggende arbejde. Det skal bemærkes, at paragraffen ikke åbner op for fri udveksling af oplysninger.

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

Stk. 2. Udveksling af oplysninger efter stk. 1 til brug for en eventuel sag, jf. kapitel 11 og 12, om et konkret barn eller en ung kan ske én gang ved et møde. I særlige tilfælde kan der ske en udveksling af oplysninger mellem de myndigheder og institutioner, der er nævnt i stk. 1, ved et opfølgende møde.

Stk. 3. Selvejende eller private institutioner eller friskoler, som løser opgaver for de myndigheder, der er nævnt i stk. 1, kan indbyrdes og med de myndigheder og institutioner, der er nævnt i stk. 1, udveksle oplysninger i samme omfang som nævnt i stk. 1.

Stk. 4. De myndigheder og institutioner, der

efter stk. 1-3 kan videregive oplysninger, er ikke forpligtede hertil.”

En forudsætning for, at kontaktpersonsarbejdet kan lykkes, er, at der tidligt etableres en god kontakt mellem kontaktpersonen og den unge, og at der dermed opnås gensidig tillid. Den unge og hendes forældre må ikke føle, at kontaktpersonen går bag om ryggen på dem. Så vidt det overhovedet er muligt, skal den unge og forældrene derfor inddrages både i indkredsningen af behov og i løsningen af problemer.

Samarbejdet skal samtidig bygge på et princip om frivillighed. Forældrene og den unge skal inddrages i overvejelserne om, hvordan problemer tages op i forskellige fora for eksempel i en tværfaglig/tværasektoriel gruppe eller til et netværksmøde. De kan også, hvis der ikke direkte er noget, der taler imod det, selv deltage i de drøftelser, der foregår. Så vidt muligt skal samarbejdet og dialogen ske *med* dem og ikke *om* dem.

Samtykke

Både når forældrene og den unge deltager i et tværfagligt møde, og når de vælger ikke at deltage, er det en god idé, at kontaktpersonen eller sagsbehandleren forsøger at indhente samtykke til, at deres forhold bliver drøftet på mødet. Det skal sikres, at forældrene får mulighed for at give tilladelse til, om oplysninger om dem og deres barn må drøftes på mødet – og i givet fald hvilke. Det er også vigtigt at huske, at unge, der har

opnået en vis modenhed, også skal have mulighed for at give samtykke.

Et samtykke skal sikre, at forældrene og den unge ved og er indforståede med, hvad der skal foregå på mødet. Samtidig sikrer samtykket, at fagpersonerne på mødet får de bedst mulige betingelser for at drøfte problemerne. Selvom der er givet samtykke, må der kun udveksles de fortrolige oplysninger, der er nødvendige.



Det siger loven

Forvaltningslovens § 28 stk. 1 og 5:

”§ 28. For videregivelse af oplysninger om enkeltpersoner (personoplysninger) til en anden forvaltningsmyndighed gælder reglerne i § 5, stk. 1-3, §§ 6-8, § 10, § 11, stk. 1, § 38 og § 40 i lov om behandling af personoplysninger, jf. denne lovs § 1, stk. 3.

Stk. 5. Lokale administrative organer, som ved lov er tillagt en selvstændig kompetence, anses som en selvstændig myndighed efter stk. 1 og 3.”

Hvis der ikke kan opnås samtykke

Der kan være enkelte situationer, hvor det er nødvendigt at drøfte en ung i en tværfaglig sammenhæng, selvom forældrene og eventuelt den unge selv ikke har givet samtykke hertil.

Vurderes det at være nødvendigt at drøfte en ung, gælder der særlige regler for tavshedspligt og videregivelse af oplysninger. Men skal desuden være særligt opmærksom på karakteren af

de oplysninger, man giver videre (som nævnt i foregående afsnit).

Under alle omstændigheder bør forældrene og unge af en vis modenhed informeres om, at det tværfaglige møde holdes, eller at oplysningerne på anden vis er givet videre. Efterfølgende skal de have at vide, hvad der blev talt om på mødet, eller hvad der på anden vis blev udvekslet mundtligt eller skriftligt.

Fortrolige oplysninger

Hvis kontaktpersonen skal give oplysninger videre i det tværfaglige samarbejde uden samtykke, er det en god ide at overveje:

- Hvilke oplysninger man vil give videre – er der tale om personlige eller andre fortrolige oplysninger?
- Hvem man vil give oplysningerne til og hvorfor.

Generelt har fagpersoner fra arbejdspladser, som er en del af kommunen og kommunens forvaltning, forholdsvist vide rammer for at dele oplysninger med hinanden, såfremt oplysningerne er nødvendige for deres arbejde. Folkeskolen er dog en selvstændig myndighed, og derfor er der flere begrænsninger på udveksling af oplysninger. Det samme gælder andre samarbejdspartnere såsom, private skoler og fritidstilbud eller privatpraktiserende sundhedspersoner.



Det siger loven

Lov om behandling af personoplysninger § 7, stk. 1 (personfølsomme oplysninger) og § 8 (andre fortrolige oplysninger):

”§ 7. Der må ikke behandles oplysninger om racemæssig eller etnisk baggrund, politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning, fagforeningsmæssige tilhørsforhold og oplysninger om helbredsmæssige og seksuelle forhold.”

”§ 8. For den offentlige forvaltning må der ikke behandles oplysninger om strafbare forhold, væsentlige sociale problemer og andre rent private forhold end de i § 7, stk. 1, nævnte, medmindre det er nødvendigt for varetagelsen af myndighedens opgaver.”

Når der er startet en sag i kommunen, eventuelt efter en underretning, kan der dog i sjældne tilfælde være situationer, hvor kontaktpersoner på eget initiativ, det vil sige uden en henvendelse fra sagsbehandleren, har mulighed for at give en sagsbehandler private oplysninger, eksempelvis en underretning, eller drøfte oplysninger med andre fagpersoner i forvaltningen uden samtykke, jf. forvaltningsloven § 32.

Kontaktpersonen skal derimod *ikke på eget initiativ* give oplysninger videre eller indberette til politi eller myndigheder i andre sektorer, med mindre der er tale om særligt alvorlige tilfælde. Her

er der tale om Straffeloven § 141 populært kaldet *afværgepligten*. Får kontaktpersonen kendskab til planlagte forbrydelser, der kan medføre fare for andres liv eller velfærd, så har han pligt til at forhindre det/anmelde det. Det samme gælder, hvis kontaktpersonen har grund til at tro, at det vil gentage sig. Kontaktpersonen skal desuden være opmærksom på sin skærpede underretningspligt, hvis der er mistanke om seksuelle overgreb.

Endelig har kontaktpersonen pligt til at give private oplysninger til en sagsbehandler, der beder om det, hvis det er begrundet i, at der er startet en sag, og at oplysningerne er vigtige for arbejdet med den.

I denne sammenhæng er det vigtigt at huske, at kontaktpersonen har notatpligt jf. offentlighedslovens § 6. Kontaktpersonen kan blive bedt om en redegørelse for, hvornår og hvordan han helt konkret har forsøgt at afhjælpe den unges problemer. Dette sker både hvis sagsbehandleren beder om oplysninger, og hvis nye forhold, der ikke er kendt fra den børnefaglige undersøgelse gør, at kontaktpersonen har pligt til at foretage en underretning.



Vil du vide mere om tavshedspligt og videregivelse af oplysninger:

Socialministeriet: www.sm.dk.

Hvad må du sige? Udveksling af fortrolige oplysninger i forebyggende tværfagligt samarbejde om børn og unge (2005)
Socialministeriet.



- 1 Se eksempelvis: Erdal, Børge (red.). *Ute/Inne. Oppsøkende sosialt arbeid med ungdom*. Oslo. Gyldendal. Eller Nielsen, Jimmie Gade og Susanne Pihl Hansen. (2000). *Opsøgende sosialt arbejde*. UFC Socialt Arbejde med Unge.
- 2 Teksten i den følgende del af kapitlet er udover lovgivningen især inspireret af følgende pjese udgivet af Socialministeriet: Socialministeriet. (2005). *Hvad må du sige? Udveksling af fortrolige oplysninger i forebyggende tværfagligt samarbejde om børn og unge*. København K. Socialministeriet.

INDHOLD | KAPITEL 21

Underretningspligt

Underretningspligt.....	271
-------------------------	-----

KAPITEL 21

UNDERRETNINGSPLIGT

I starten af et kontaktpersonsforløb siger kontaktpersonen ofte til den unge, at der er visse ting, som han er forpligtet til at lave en underretning om. Kontaktpersonen kan her referere til formuleringer om underretningspligt jf. § 153 i lov om social service. Underretningen skal ske til de sociale myndigheder og gælder for alle borgere efter § 154.

Underretningspligten optræder i skærpet form for offentlige ansatte, hvis de oplever overgreb på børn og unge eller er bekymrede for, at deres udvikling er i fare.



Det siger loven

§ 153 i lov om social service:

”§ 153. Personer, der udøver offentlig tjeneste eller offentligt hverv, skal underrette kommunen, hvis de under udøvelsen af tjenesten eller hvervet får kendskab til eller grund til at antage,

1) at et barn eller en ung under 18 år kan have behov for særlig støtte efter kapitel 11,

2) at et barn umiddelbart efter fødslen kan få

behov for særlig støtte efter kapitel 11 på grund af de vordende forældres forhold, eller

3) at et barn eller en ung under 18 år har været udsat for vold eller andre overgreb.

Stk. 2. Socialministeren kan fastsætte regler om underretningspligt for andre grupper af personer, der under udøvelsen af deres erhverv får kendskab til forhold eller grund til at antage, at der foreligger forhold, som bevirker, at der kan være anledning til foranstaltninger efter denne lov. Socialministeren kan endvidere fastsætte regler om, at andre grupper af personer har underretningspligt efter stk. 1, nr. 2, i forbindelse med aktiviteter uafhængigt af deres erhverv.

Stk. 3. Kommunalbestyrelsen skal, medmindre særlige forhold gør sig gældende, efter anmodning videregive oplysninger til den person, der har foretaget underretningen efter stk. 1 eller efter regler udstedt i medfør af stk. 2, 1. pkt., om, hvorvidt underretningen har givet kommunen anledning til undersøgelser eller foranstaltninger efter denne lov vedrørende det barn eller den unge under 18 år, underretningen vedrører.”

Det betyder, at kontaktpersonen er forpligtet til at gå videre med viden eller formodninger om, at børn eller unge kan have behov for hjælp.



Det siger loven

”Med den foreslåede bestemmelse tydeliggøres, at der ikke kræves et kendskab til barnets eller den unges forhold, der har en sådan sikkerhed, at vedkommende har formodning om, at barnet eller den unge kan have behov for særlig støtte. Derimod skal der fortsat være tale om en antagelse, der er sagligt begrundet i barnets eller den unges forhold, som har givet grund til bekymring for barnets eller den unges udvikling eller sundhed, der betyder, at barnet eller den unge kan have behov for særlig støtte efter servicelovens kapitel 11.”²¹

Det kan dreje sig om, at børnene eller de unge udsættes for omsorgssvigt i form af overgreb, og der vil da skulle handles hurtigt og ofte anmodes om akut beskyttelse af barnet eller den unge.

”Efter den foreslåede § 153, stk. 1 nr. 3, skal personer, der udøver offentlig tjeneste eller offentligt hverv underrette kommunen, hvis de under udøvelsen af tjenesten eller hvervet får kendskab til eller grund til at antage, at et barn eller en ung under 18 år er udsat for vold eller andre overgreb. Bestemmelsen er ny og indebærer en særlig regulering af den underretningspligt, der ellers følger af den almindelige regel i den foreslåede stk. 1, nr. 1, idet underretningspligten efter den her foreslåede bestem-

melse indebærer en særlig regulering af pligten til at underrette, når der er kendskab til eller grund til at antage, at et barn eller en ung under 18 år er udsat for vold eller andre overgreb. Formålet er at understrege vigtigheden af, at kommunen så hurtigt som muligt får mulighed for at gribe ind i de tilfælde, hvor der kan være tale om vold eller andre overgreb mod et barn eller en ung, da dette kan have særligt alvorlige konsekvenser for barnets udvikling.

Med vold eller andre overgreb forstås sådanne strafbare handlinger mod et barn eller en ung under 18 år, som er omfattet af straffelovens kapitel 24-26 (forbrydelser med kønssædeligheden, forbrydelser mod liv og legeme samt forbrydelser mod den personlige frihed) samt straffelovens § 210 og § 213.

Underretningspligten gælder i forhold til vold eller andre overgreb mod barnet eller den unge, der finder sted på vedkommendes sædvanlige opholdssted, herunder i hjemmet eller på en institution begået af personer, som barnet eller den unge sædvanligvis omgiver sig med på dette sted. Den gælder også i forhold til vold eller andre overgreb, der sker i omgivelser, hvor barnet eller den unge tilfældigvis har sin gang, og hvor gerningsmanden ikke er en person, som barnet eller den unge sædvanligvis omgiver sig med.”²²

For kontaktpersonens vedkommende er der allerede viden om, at den unge har behov for støtte, men sagen kan udvikle sig i en sådan grad, at kontaktpersonen bliver utryg ved, om hans indsats er tilstrækkelig.

Arbejder kontaktpersonen med en ung, der bliver gravid, og som eksempelvis har et misbrug, skal han være særligt opmærksom, da der ifølge § 153 er selvstændig underretningspligt alene af hensyn til det ufødte barn.

Kontaktpersonen kan da allerede ved bekymring for et barns eller en ungs udvikling henvende sig med en underretning. Kontaktpersonen kan, trods underretningen, sideløbende arbejde videre med den unge.

Igen skal kontaktpersonen *informere* den unge og forældrene om, at han vil lave eller har lavet en underretning. En underretning kan være i forældrenes interesse, da den kan føre til, at også

forældrene får nødvendig hjælp både i forhold til vanskelige personlige problemer eller materielle levevilkår. En sådan hjælp kan betyde, at de bedre kan tage sig af deres børn.

Dog kan der være situationer, hvor der er grund til at tro at barnet eller den unge kan lide overlast, hvis forældrene orienteres. Det kan især være i sager, hvor der er mistanke om vold eller andre overgreb. I disse tilfælde kan man *undlade at informere* forældrene.

Omsorgsvigt og overgreb kategoriseres ofte på følgende måde:

Figur 33. Omsorgsvigt og overgreb.

Mishandling eller omsorgsvigt:	Fysisk	Psykisk
Aktiv (vold/mishandling)	For eksempel knoglebrud, sår, brandsår, blå mærker, hævelser	For eksempel trusler om vold eller indespærring, krænkende tale til barnet, barnet ignoreres, barnet får at vide at det er værdiløst, ikke elsket eller uønsket
Passiv (omsorgsvigt)	For eksempel utilstrækkelig ernæring, hygiejne, påklædning, mangel på opsyn	For eksempel mangel på omsorg, tryghed og kærlighed (f.eks. som følge af misbrugsproblemer), overværelse af vold mod mor, barnets interesser og behov registreres ikke

Læs mere om signaler på omsorgsvigt og overgreb på hjemmesiden www.voresansvar.dk

Sagsbehandleren skal kvittere for modtagelsen af en underretning, og skal på anmodning også oplyse om der foretages undersøgelser eller iværksættes foranstaltninger.

”Tilbagemeldingen har til hensigt at bekræfte, at kommunen behandler sagen på behørig vis, samt at give den person, der har foretaget underretningen, mulighed for i tilrettelæggelse af det videre arbejde med den unge at tage højde for, at der er foretaget undersøgelser eller foranstaltninger i forhold til barnet eller den unge under 18 år efter serviceloven”.³

Underretningen kan ske mundtligt, men det er sikrest for kontaktpersonen at give den skriftligt, da den ikke er en ret men en pligt. Manglende underretning i alvorlige sager er strafbart.



Vil du vide mere om underretningspligt:

Retsinformationen: www.retsinformation.dk.

Servicestyrelsen: www.voresansvar.dk.



Noter

- 1 Bemærkninger til Lov om ændring af lov om social service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område og forældreansvarsloven. (Barnets Reform).
- 2 Bemærkninger til Lov om ændring af lov om social service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område og forældreansvarsloven. (Barnets Reform).
- 3 Bemærkninger til Lov om ændring af lov om social service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område og forældreansvarsloven. (Barnets Reform).

DEL 7

LEDELSE OG KOMPETENCEUDVIKLING

-
- Kapitel 22 Ledelse af kontaktpersonens arbejde
 - Kapitel 23 Sparring, coaching og supervision
 - Kapitel 24 Kompetencer og kompetenceudvikling

INDHOLD | KAPITEL 22

Ledelse af kontaktpersonens arbejde

Pædagogisk ledelse.....	277
En selvstændig disciplin.....	278
Forskellige tilgange.....	278
Valg, dilemmaer og modsætninger.....	278
Ledelsesfeltet.....	279
Strategisk ledelse.....	281
Projektstyring og evaluering.....	282
Administrativ ledelse.....	285
Personaleledelse.....	285
Situationsbestemt ledelse.....	286

KAPITEL 22

LEDELSE AF KONTAKTPERSONENS ARBEJDE

Kontaktpersoners ansættelsesforhold varierer meget fra kommunen til kommune. Derfor er der også stor forskel på, hvordan ledelsen af kontaktpersoner er organiseret i forskellige kommuner.

Kommuner, der benytter sig af eksterne firmaer eller organisationer til at varetage kontaktpersonsarbejdet, har ikke det direkte ledelsesansvar i forhold til den enkelte kontaktperson. Ledelsen af det daglige arbejde udføres internt i firmaet, mens kommunen er en ekstern samarbejdspartner – ”bestiller” – som opstiller rammerne for indsatsen. Læs mere i kapitel 16 og 18.

I kommuner som udelukkende benytter sig af timeansatte kontaktpersoner, bliver det ofte sagsbehandleren, der får det ledelsesmæssige ansvar, hvad angår kontaktpersonens opgaveløsning. Hvis kontaktpersonen har brug for støtte og sparring i forbindelse med en vanskelig sag, vil det som regel være den unges sagsbehandler, hun går til. Og hvis den unges sagsbehandler vurderer, at kontaktpersonen ikke lever op til forventningerne i forbindelse med det konkrete kontaktpersonsforløb, vil det ofte være sagsbehandleren selv, der tager en snak med kontaktpersonen og måske i sidste ende (i samarbejde med sin leder) vælger at

opsige kontrakten med kontaktpersonen.

I kommuner med fastansatte og projektansatte kontaktpersoner er der ofte ansat en koordinator eller en egentlig leder for kontaktpersonerne. Koordinatoren eller lederen er ansvarlig for matchningen af kontaktperson til ung og står desuden for den daglige pædagogiske ledelse af kontaktpersonerne. Det vil sige, at det typisk vil være koordinatoren/ lederen, som kontaktpersonen henvender sig til, hvis hun har brug for vejledning i vanskelige sager, eller hvis hun har brug for nogle konkrete retningslinjer at forholde sig til. Koordinatoren/ lederen kan også have personaleansvaret for kontaktpersonerne – mens det andre gange varetages af en leder længere oppe i hierarkiet.

Pædagogisk ledelse

For de fleste medarbejdere, der udfører pædagogisk arbejde, har det stor betydning, at de har en tydelig og kompetent leder, som kan støtte og guide dem i det daglige arbejde. Det gælder også for kontaktpersoner. Ledelse – og nærmere bestemt pædagogisk ledelse – er naturligvis ikke

nogen entydig størrelse. Vi mener dog, at der knytter sig tre grundlæggende pointer til pædagogisk ledelse:

- Ledelse bør ses som en selvstændig og meget vigtig disciplin.
- Ledelse kan udføres på mange forskellige måder afhængigt af, hvem lederen er, hvem medarbejderne er, og om hvad og hvor der skal ledes.
- Ledelse er forbundet med valg, dilemmaer og modsætninger.

En selvstændig disciplin

At ledelse er en selvstændig disciplin betyder, at en leder af et team af kontaktpersoner ikke er kvalificeret til at være leder, bare fordi hun er en dygtig og kompetent kontaktperson. Det kræver andet og mere end kontaktpersonsfaglige kompetencer. Det kræver, at hun har ledelseskompetencer. Omvendt betyder det ikke, at lederen kan være en kompetent leder af kontaktpersoner alene på baggrund af en ledelsesuddannelse. Det kræver indsigt i kontaktpersonsarbejdet at være en kompetent leder.

Forskellige tilgange

Der findes ikke én rigtig opskrift på pædagogisk ledelse. Hvordan ledelsen af kontaktpersoner udføres i den enkelte kommune afhænger naturligvis først og fremmest af samspillet mellem leder og kontaktperson og hvordan faglige og personlige kompetencer anvendes i samspillet.

Organiseringen af kontaktpersonerne har også en stor betydning for ledelsesstilen – om de er teamorganiserede eller opererer uafhængigt af hinanden, og om de eksempelvis er tilknyttet et fælles hus. Og endelig har kontaktpersonernes konkrete arbejdsopgaver også en betydning for lederens tilgang til ledelsesopgaven. Det er lederens opgave at finde en ledelsesstil, der matcher kontaktpersonernes behov og arbejdsopgaver og rammerne for kontaktpersonsarbejdet.

Et træk, der bør gå igen i enhver pædagogisk leders ledelsesstil, er desuden en tro på medarbejdernes potentialer og en evne til kritisk selvrefleksion. Som erhvervspsykologerne Ulla Andersen og Flemming Andersen skriver i deres rapport ”Fortællinger om pædagogisk ledelse”: *”Den pædagogiske leder er opdrager, og som opdrager må man være i stand til at tro på et ubetinget vækstpotentiale hos den anden og evne at holde sig selv tilbage, så man ikke kommer til at skygge for den andens udsyn over mulighedernes store landskab. At udvikle sig til en kompetent og moden opdrager tager år. Det kræver, som Kierkegaard siger, at man villig til at ”holde dommedag over sig selv”, det vil sige udøve selvkritisk refleksion.”*¹

Valg, dilemmaer og modsætninger

Pædagogisk ledelse er forbundet med valg, dilemmaer og modsætninger. Ifølge Ulla Andersen og Flemming Andersen knytter der sig særligt fire vanskelige dilemmaer til den pædagogiske leders arbejde:

For koordinatoren/ lederen af kontaktperso-

ner drejer det sig for det første om, at være tæt på kontaktpersonerne og alligevel distanceret i kraft af sin ledelsesopgave. Lederen skal have ”fingren på pulsen” i forhold til kontaktpersonernes daglige arbejde og udfordringer. Lederen skal tage del i kontaktpersonernes arbejde med de unge og samtidig være helt på det rene med, at hun ikke på samme måde kan bruge kontaktpersonerne i forhold til sine egne udfordringer som leder.

Et andet dilemma for koordinatoren/lederen er, at hun skal træde ind i rollen som myndighedsperson og samtidig være tæt på de unge eller i det mindste have en føling med de unges interesser, ønsker og behov. Som for kontaktpersonerne gælder det også for lederen, at hun skal kunne håndtere det permanente dilemma på en gang at være personlig sammen med de unge og myndighedsrepræsentant.

Et tredje dilemma er, at koordinatoren/lederen skal være tæt på forvaltningen, men samtidig skal hun kunne være fagligt uafhængig af kortsigtede særhensyn og turde indtage et fagligt funderet standpunkt.

Endelig skal koordinatoren/lederen være tæt på sine ledelseskolleger og ledelses samarbejdspartnere og samtidig turde være uenig.

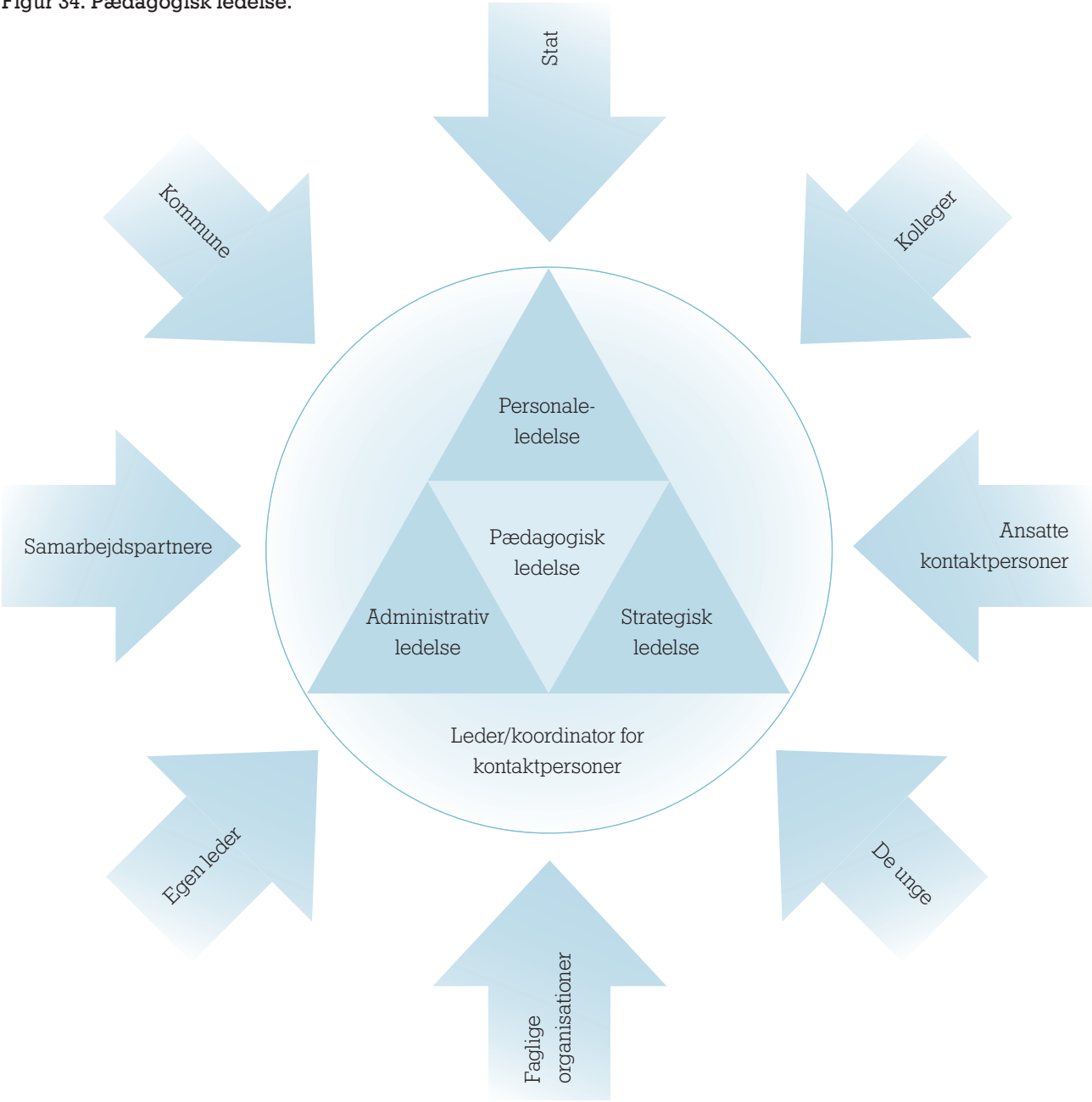
Ledelsesfeltet

Pædagogisk ledelse af kontaktpersoner udspiller sig i et felt med mange aktører. Modellen på næste side viser det felt, som koordinatoren/lederen for kontaktpersoner skal kunne navigere i.

Koordinatoren/lederen har til opgave at sikre, at kontaktpersonerne udfører deres arbejde i overensstemmelse med de lovgivningen. Som ansat i kommunen skal hun også efterleve de retningslinjer, som kommunen har vedtaget omkring kontaktpersonsarbejde. Koordinatoren/lederen refererer desuden til sin egen leder og skal også etablere et godt samarbejde med sine kolleger på forvaltningen. Derudover har koordinatoren en række samarbejdspartnere i andre dele af forvaltningen og uden for forvaltningen, som hun skal samarbejde og koordinere kontaktpersonsindsatsen med. Koordinatoren/lederen skal naturligvis også stå til rådighed for kontaktpersonerne, når de efterspørger råd og vejledning, ligesom hun kan stå for personalemøder, supervision, og MUS-samtaler. Hun skal også kunne gå i dialog med kontaktpersonernes faglige organisationer. Og endelig skal hun kende målgruppen – det vil sige de unge – og vide, hvordan hun skal koordinere den pædagogiske indsats, så den bedst matcher den enkelte unges behov.

De mange forskellige opgaver, der knytter sig til pædagogisk ledelse af kontaktpersonsarbejdet, kan opdeles i: Strategisk ledelse, administrativ ledelse og personaleledelse.²

Figur 34. Pædagogisk ledelse.



Strategisk ledelse

Koordinatoren/ lederen for kontaktpersonerne i kommunen har typisk følgende opgaver i forhold til den strategiske ledelse:

- At etablere og fastholde et fælles rum blandt kontaktpersonerne, hvor der kan reflekteres over den pædagogiske praksis.
- At igangsætte og have den overordnede styring af udviklingsaktiviteter omkring kontaktpersonernes arbejde.
- At fungere som konsulent for sagsbehandlerne i forhold til børne- og ungeområdet.
- At være en del af kommunens udviklingsarbejde omkring børn og unge.
- At udvikle og implementere metoder omkring dokumentation og evaluering af kontaktpersonernes arbejde.
- At formidle og tydeliggøre de lovgivningsmæssige og organisatoriske rammer, som kontaktpersonerne skal udføre deres arbejde inden for.

Strategisk ledelse handler om grundlaget og perspektiverne for arbejdet. Hvad er fundamentet, og hvor skal vi hen? Det drejer sig grundlæggende om værdigrundlag, mission, vision og succeskriterier:

Hvilket værdigrundlag bygger vores arbejde på?

Det er en vigtig ledelsesopgave at fastholde det menneskesyn og den etik, som er formuleret i kommunen samt at sikre, at den daglige pædagogiske praksis er i overensstemmelse med værdig-

rundlaget. Der findes desværre eksempler på, at den daglige pædagogiske praksis i omgangen med udsatte grupper, kan blive præget af et indskrænket sprog og en forrået opførelse, hvis ikke ledelsen er opmærksom på at vedligeholde og synliggøre værdigrundlaget i forbindelse med refleksionsprocesser omkring den pædagogiske praksis.

Hvilke opgaver er vi sat i verden for at udføre – hvad er vores mission?

Ledelsen har et særligt ansvar for at vedligeholde den fælles hukommelse omkring intentionerne med kontaktpersonernes arbejde i almindelighed og den enkelte kontaktpersons opgave omkring den enkelte unge i særdeleshed. I hverdagens travlhed, hvor der ind imellem er perioder, hvor alt virker som ”brandslukning” og hurtige ad hoc løsninger på problem efter problem, er det vigtigt at fastholde fokus på de store linjer i arbejdet.

Hvilken type virksomhed arbejder vi frem mod at blive – hvad er vores vision?

Ledelsen skal selv gennemtænke og iscenesætte fælles refleksion blandt medarbejderne omkring spørgsmål som: Hvor skal kontaktpersonsarbejdet i kommunen bevæge sig hen? Hvordan ser den ideelle organisering af arbejdet ud? Hvordan kan vi bedst imødekomme de unges og familiernes behov for kontaktpersoner, der matcher dem? Hvordan udvikler vi vores evne til at opbygge relationer med de unge og samtidig arbejde målrettet efter handleplanens mål?

Hvordan bedømmer vi fremdriften mod vores mål – hvad er vores succeskriterier?

Et vigtigt element i strategisk ledelse er at udvikle den fælles evne til at sætte sig mål og delmål, der er så tilstrækkeligt konkrete, realistiske og tidsafgrænsede, at det faktisk er muligt at evaluere, om målene er opfyldt og på den baggrund vurdere, hvad i indsatsen der har været virkningsfuldt. Et vigtigt element i at kunne bedømme fremdriften mod målene, er at have sat ord på hvornår mål og delmål er opfyldt, det vil sige at have defineret succeskriterierne.

Projektstyring og evaluering

For at udvikle kontaktpersonernes pædagogiske arbejde i almindelighed og arbejdet omkring særligt udfordrende unge og familier i særdeleshed, vil det ofte være nødvendigt at starte en udviklingsproces. Det vil typisk være ledelsen, der er initiativtager til udviklingsprocesser, og det er

ledelsen, der har det endelige ansvar for at processerne bliver gennemført. Typisk vil det være kontaktpersonerne, der i det daglige skal sørge for, at processerne kører, og metoderne bliver afprøvet.

Projektforløb kan udefra se kaotiske, uorganiserede og rodede ud. Selv de bedste projektforløb kan virke uoverskuelige i perioder, når man møder det uforudsete.

Men gode projektforløb er målrettede, styrede og velkoordinerede.

Det er vigtigt, at lederen og kontaktpersonerne sammen:

- Gør sig klart hvorfor man gør, som man gør (projektstyring).
- Samler op og evaluerer undervejs for – om nødvendigt – at kunne afprøve andre metoder eller justere indsatserne (opsamling og evaluering).
- Planlægger hvordan de forventede resultater skal implementeres (implementering).



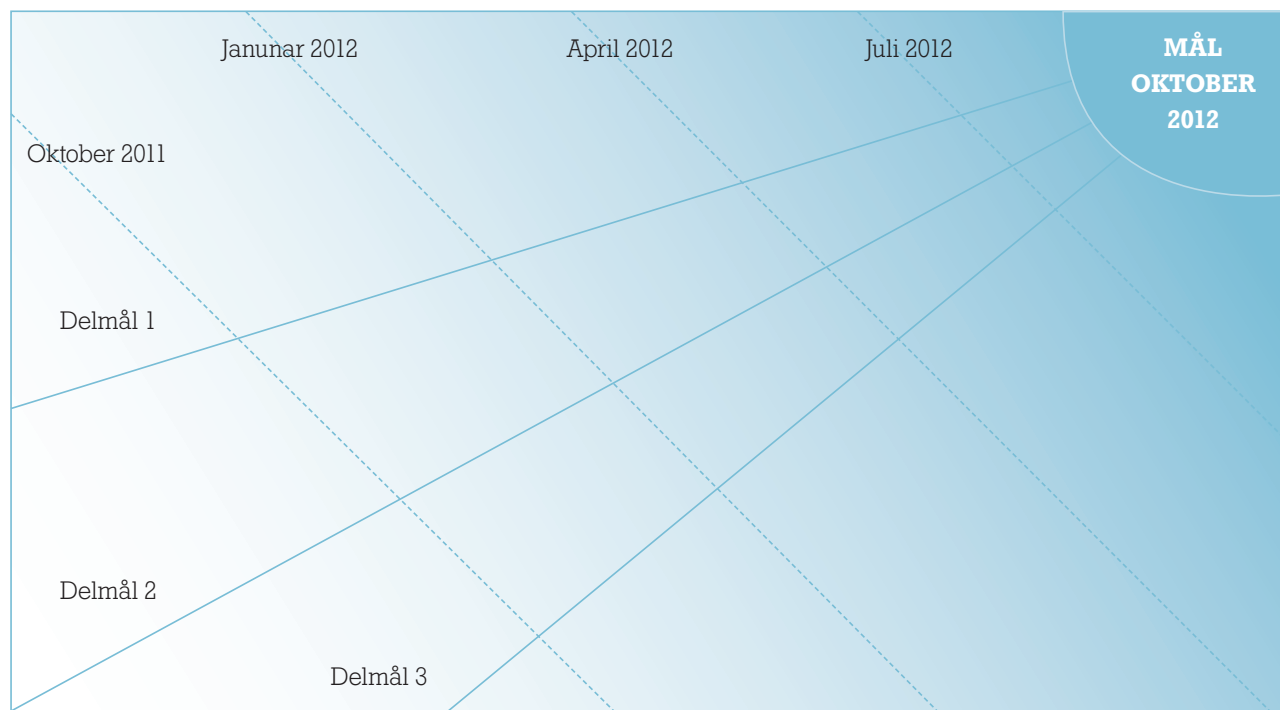
Et redskab til projektstyring hedder "strategisol".³

Mål og delmål er forudsætningerne for, at projektet er styrbart.

I skemaet skrives målet for det samlede projekt i "solen" i øverste højre hjørne. Herefter indskrives delmålene, der skal arbejdes med for at målet kan nås. Der er i skemaet afsat plads til tre delmål, men der kan i praksis sagtens være flere.

Delmålene faseinddeles, så det bliver tydeligt, hvilke opgaver der skal løses hvornår (datolinjerne i skemaet). Brugen af skemaet betyder også, at det er muligt at skabe et overblik over, hvornår de største arbejdsbyrder ligger, for dermed at kunne opstille realistiske arbejdsplaner.

Figur 35. Strategisol.





En måde at styre en mundtlig evaluering af for eksempel udviklingsprojekter er at anvende en model⁴ inspireret af "De Bono's 6 tænkehatte".⁵ Brugen af modellen kan sikre,

at alle nuancer – og altså ikke alene den aktuelle stemning "på dagen" – kommer med i evalueringen. Metoden tvinger deltagerne til at tage ét perspektiv ad gangen.

Figur 36. Evalueringsmodel inspireret af De Bonos tænkehatte.

EVALUERINGSMODEL FOR INDSATSER/ DELPROJEKTER	
PERSPEKTIVER	EKSEMPLER PÅ SPØRGSMÅL
Første perspektiv: Facts, ikke til diskussion ...	<ul style="list-style-type: none">• Hvad er det for et udviklingsprojekt?• Hvad er mål og formål?• Hvordan er rammerne for udviklingsprojektet? Hvordan og hvor foregår det?• Hvem deltager? Hvor mange gange?
Andet perspektiv: Spontant, intuitivt, mavefornemmelse ...	<ul style="list-style-type: none">• Hvad er den umiddelbare mening om udviklingsprojektet?• Hvordan er mavefornemmelsen?
Tredje perspektiv: Barrierer – fejl, mangler, dumheder, irritationer ...	<ul style="list-style-type: none">• Hvad er de største barrierer i udviklingsprojektet?• Hvad går galt? Hvordan?• Hvad er omstændighederne, når det går galt? Kom med konkrete eksempler ...• Hvad fungerer ikke?• Hvad er irriterende, svært, besværligt?
Fjerde perspektiv: Det bedste – muligheder, positive aspekter, fordele ...	<ul style="list-style-type: none">• Hvad er det bedste ved udviklingsprojektet?• Hvad lykkes? Hvordan? Hvad er omstændighederne, når det lykkes? Kom med konkrete eksempler ...• Hvad fungerer? Hvad er legende let, sjovt, udviklende?

Administrativ ledelse

En anden side ved pædagogisk ledelse er det administrative og organisatoriske. Det handler om, hvordan hverdagen tilrettelægges med blandt andet arbejdstider, møder, kommandoveje og kommunikation.

Koordinatoreren/ lederen for kontaktpersonerne i kommunen har typisk følgende opgaver i forhold til den administrative ledelse:

- At være med i visitationen sammen med sagsbehandleren og vurdere, om en kontaktperson er den rigtige foranstaltning.
- At være ansvarlig for matchningen af kontaktperson til ung – som regel i samarbejde med sagsbehandleren og kontaktpersonerne.
- At understøtte samarbejdet mellem sagsbehandlere og kontaktpersoner.
- At stå for personalemøder, herunder at sikre gode rutiner for hvordan møder indkaldes og beslutninger træffes.
- At stå for den interne kommunikation, herunder at sørge for at relevante informationer formidles til og imellem medarbejderne på en hensigtsmæssig måde.
- At koordinere kontaktpersonernes arbejdsopgaver.
- At tilrettelægge arbejdstiden, herunder at udarbejde og sikre fælles opbakning til normer og retningslinjer for at være til rådighed og stille op akut på skæve tidspunkter af døgnet.
- At styre budgettet omkring kontaktpersonernes arbejde, herunder at tage stilling til hvor-

dan ressourcer fordeles og sikre et overblik over ressourcer formidles i kontaktpersonorganisationen.

- At have overblik over praktiske forhold omkring for eksempel arbejdsmobiltelefoner og arbejdscomputere.
- At være hovedansvarlig for organiseringen af fælles aktiviteter og eventuel brug af fælles faciliteter, lokaler m.m.

Personaleledelse

Personaleledelse er den direkte understøttelse og ledelse af den enkelte kontaktpersons arbejde.

Koordinatoreren/ lederen for kontaktpersonerne i kommunen har typisk følgende opgaver i forhold til personaleledelsen:

- At stå for den direkte personaleledelse, herunder at ansætte og afskedige kontaktpersoner.
- At stå for indkøringen af nye kontaktpersoner.
- At stå for MUS-samtaler med den enkelte kontaktperson.
- At organisere supervision ved ekstern supervisor.
- At coache/ supervisere/ stå til rådighed for spørgsmål, råd og vejledning i forbindelse med pædagogiske udfordringer og dilemmaer.
- At føre tilsyn med kontaktpersonens arbejde og reagere, hvis ikke kontaktpersonen løser opgaven tilfredsstillende.
- At være opmærksom på den enkelte kontaktpersons trivsel i arbejdet og tilbyde hjælp og støtte i forbindelse med stress og udbrændthed.

Når personaleledelse handler om at lede og vejlede den enkelte medarbejder, er det gode spørgsmål: Hvordan skal lederen lede?

I en traditionel ledelsesforståelse, vil man skelne mellem 'den usynlige leder', der lader stå til, som den ene yderlighed, og 'den autoritære leder', der dikterer sine ordrer, som den anden yderlighed. Den usynlige leder for kontaktpersoner, vil være usynlig i det daglige arbejde, og vil helt overlade det til den enkelte kontaktperson at udføre sit arbejde. Den autoritære kontaktpersonsleder vil til gengæld være overalt og prøve at diktere, hvad kontaktpersonen skal gøre i forhold til hver enkelt ung, hun vil ikke lytte til kontaktpersonens egen mening og overlader ikke noget rum til, at kontaktpersonen selv kan få ejerskab og tage ansvar for sin opgave. Begge disse yderligheder er uhensigtsmæssige.

Midt imellem de to yderligheder befinder sig imidlertid 'den demokratiske leder', der evner at gå i dialog med sine medarbejdere, at give dem tilstrækkeligt plads og rum til selv at lede deres eget arbejde og samtidig at være autoritativ og i stand til at formidle de fælles værdier og mål for arbejdet.

Ledelse er imidlertid en dynamisk størrelse, som ikke kan praktiseres alene på baggrund af ge-

nerelle begreber som disse. Ledelse i praksis må først og fremmest tilpasses opgaven, den enkelte medarbejder og den konkrete situation. For at komme det nærmere er teorien omkring situationsbestemt ledelse en brugbar inspiration.

Situationsbestemt ledelse

Psykologerne Paul Hersey og Kenneth Blanchard⁶ har udarbejdet en teori omkring 'situationsbestemt ledelse', som rummer de elementer, der skal tages højde for, når lederen skal lede en medarbejder:

1. Den mængde af instruktion og kontrol, som lederen benytter (*instruerende adfærd*).
2. Den mængde af støtte og opmuntring, som lederen benytter (*støttende adfærd*).
3. De kvalifikationer og det engagement (*modenhed*), som medarbejderen har i forbindelse med udførelsen af en bestemt arbejdsopgave.

Når lederen bruger instruerende adfærd, benytter hun envejskommunikation, fastlægger medarbejderens arbejdsopgave i forhold til, hvad der skal gøres, og hvornår det skal gøres, holder opsyn og fører kontrol med medarbejderen.

Når lederen bruger støttende adfærd, benytter hun tovejskommunikation, lytter, yder støtte og

Figur 37. Usynlig, demokratisk og autoritær ledelse.

Usynlig ledelse  Demokratisk ledelse  Autoritær ledelse

opmuntring, fremmer ideudveksling og involverer medarbejderen i beslutningsprocessen.

I situationsbestemt ledelse beskrives fire forskellige lederstile, som knytter sig til fire forskellige modenhedsgrader for medarbejderne. I det følgende beskriver vi de fire lederstile. Indholdet er tilpasset vilkårene for kontaktpersonsarbejdet.

Lederstil: Den instruerende leder:

Høj grad af instruktion, ringe grad af støtte.

Lederen giver specifikke instruktioner og kontrollerer, at instruktionerne følges.

Det betyder at:

- Lederen identificerer opgaverne.
- Lederen formidler handleplanens mål og uddeler opgaver.
- Lederen bestemmer, hvilke pædagogiske arbejds punkter der skal fokuseres på, og hvilke metoder/ aftaler der skal indgås med den unge.
- Lederen beslutter arbejdsplanen: hvad, hvem, hvornår og hvordan.
- Lederen giver klare instruktioner og anvender hovedsagelig envejskommunikation.
- Lederen tager initiativer til problemløsning og beslutning.
- Lederen kontrollerer og vurderer nøje kontaktpersonens arbejde.

Lederstil: Den trænende leder:

Høj grad af instruktion, høj grad af støtte. Lederen giver forklaringer og er åben over for forslag

og ideer fra kontaktpersonen, men er fortsat den styrende.

Det betyder at:

- Lederen identificerer opgaverne.
- Lederen formidler handleplanens mål.
- Lederen udarbejder forslag til hvilke pædagogiske arbejds punkter, der skal fokuseres på, og hvilke metoder / aftaler der skal indgås med den unge. Lederen drøfter disse med kontaktpersonen.
- Lederen fremlægger beslutninger og får kommentarer fra kontaktpersonen med en stigende grad af tovejskommunikation.
- Lederen styrer fortsat kontaktpersonens indsats.
- Lederen vurderer kontaktpersonens indsats.

Lederstil: Den støttende leder:

Høj grad af støtte, ringe grad af instruktion.

Lederen og kontaktpersonen tager beslutninger i fællesskab, og lederen støtter kontaktpersonen i forbindelse med gennemførelsen.

Det betyder at:

- Lederen engagerer kontaktpersonen i identifikationen af, hvilke pædagogiske arbejds punkter der skal fokuseres på, og hvilke metoder / aftaler der skal indgås med den unge.
- Lederen opfordrer kontaktpersonen til at selv at udarbejde forslag.
- Lederen er til rådighed med støtte og ideer, når det er nødvendigt.
- Lederen og kontaktpersonen deler ansvaret for løsningsforslag og beslutninger.

- Lederen lytter og bistår ved kontaktpersonens løsning af opgaver og beslutningstagen.
- Lederen og kontaktpersonen vurderer i fællesskab resultat og arbejdsindsats.

Lederstil: Den delegerende leder:

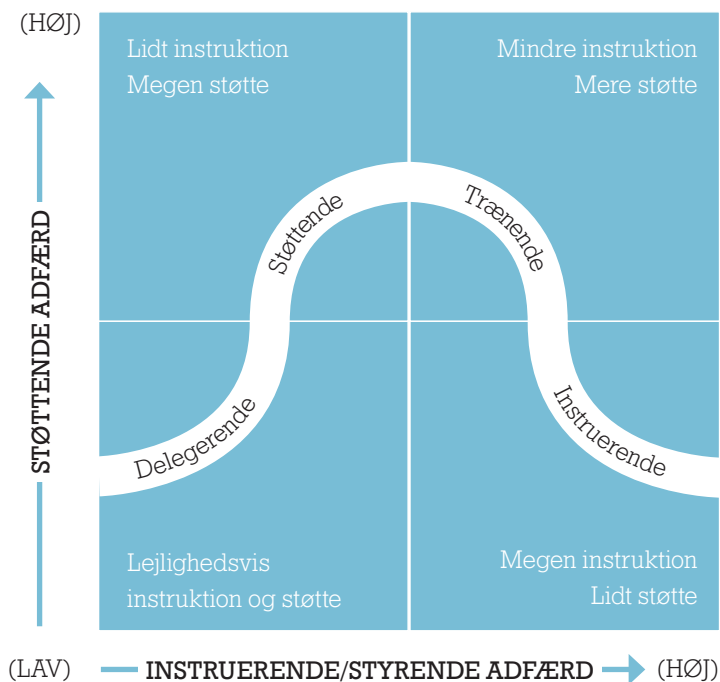
Ringes grad af støtte, ringes grad af instruktion. Lederen overlader beslutning og ansvar til kontaktpersonen.

Lederen definerer opgaverne og sætter mål sammen med kontaktpersonen.

Det betyder at:

- Kontaktpersonen udarbejder de pædagogiske arbejdsplaner, der skal fokuseres på og beslutter indenfor aftalte rammer, hvilke metoder der skal benyttes, og hvilke aftaler der skal indgås med den unge.
- Lederen følger kontaktpersonens opgaveløsning periodevis.
- Lederen og kontaktpersonen vurderer i fællesskab resultaterne.
- Kontaktpersonen får hele ansvaret og æren for egne opgaveløsninger.

Figur 38. Situationsbestemt ledelse.



Kontaktpersonens jobmodenhed

Lederstilen skal tilpasses kontaktpersonens jobmodenhed. Kontaktpersonerne vil typisk blive udsat for den instruerende lederstil, når de starter på en ny arbejdsplads. De nye kontaktpersoner skal blandt andet vide, hvordan beslutninger træffes, hvilket råderum der er for den enkelte kontaktperson, og hvad reglerne er på kontaktpersonsområdet. Arbejdspladsens kultur skal også formidles videre til den nye kontaktperson, hvilket den nye kontaktperson skal forstå og acceptere. Hvis ikke lederen tør tage denne holdning og autoritet på sig, taber hun kontaktpersonernes respekt. Den instruerende lederstil indebærer også, at lederen tør kontrollere den nye kontaktperson. Imidlertid skal den nye kontaktperson hurtigt kunne bevæge sig videre, da det ligger i grundvilkåret for kontaktpersonsarbejdet, at den enkelte skal kunne handle med en høj grad af selvstændighed.

Kontaktpersonens jobmodenhed omhandler:

- Opgavemodenhed: Kontaktpersonens faglige viden og færdigheder (kompetencer) i forhold til arbejdet. Læs mere i kapitel 24.
- Den personlige modenhed: Kontaktpersonens motivation, loyalitet, pligtfølelse og selvtilid (engagement).

Den kompetente og engagerede kontaktperson arbejder selvstændigt under en delegerende leder! Men for at nå dertil, skal kontaktpersonen først læres op og få erfaring.

Man kan se kontaktpersonens jobmodenhed som en udvikling gennem fire trin, der knytter sig til de fire ledelsesstile, vi beskrev i det ovenstående. Kontaktpersonen vil på forskellige tidspunkter fungere på de forskellige modenhedstrin. Jobmodenheden afhænger nemlig ikke alene af, hvor mange års erfaring kontaktpersonen har med kontaktpersonsarbejde eller af kontaktpersonens anciennitet på sin nuværende arbejdsplads. Den afhænger også af den enkelte opgaves karakter. Selv den mest selvsikre og selvstændige kontaktperson kan pludselig blive usikker på, hvordan han skal tackle en ny ung eller familie.

Udviklingen i jobmodenhed går i følge teorien omkring situationsbestemt ledelse typisk fra den begejstrede nyansatte til den mere usikre kontaktperson med en vis erfaring, videre til den etablerede kontaktperson med øjeblikke af selvusikkerhed og slutter med den selvstændige og dygtige kontaktperson. I takt med at kontaktpersonen udvikler sig, skal lederen ændre sin lederstil fra instruerende (megen instruktion – lidt støtte) til trænende (mindre instruktion – mere støtte) til støttende (lidt instruktion – megen støtte) til delegerende (lejlighedsvis instruktion og støtte).

Modenhedstrin

Den begejstrede begynder: Lav kompetence – stort engagement

Når kontaktpersonen er nybegynder i pædagogisk arbejde, er pædagogisk erfaren men ny i funktionen som kontaktperson eller nyansat i kommu-

nen. Kontaktpersonens kendskab til den aktuelle udfordring er begrænset, men han har lyst til at prøve nyt og er parat til at lære.

Den modløse, let øvede: Nogen kompetence – lavt engagement

Når kontaktpersonen opdager, at opgaven var sværere og mere kompliceret og langstrakt, end han troede.

Den erfarne: Stor kompetence – svingende engagement

Når kontaktpersonen kan løse opgaverne selvstændigt, men pludselig kommer i tvivl om sin

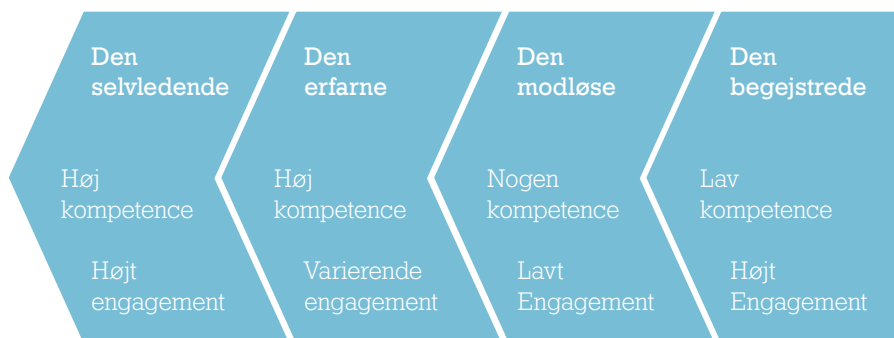
egen kompetence. Når usikkerheden fremkalder svingende engagement, som går fra begejstring til modløshed.

Den selvledende rutinerede: Stor kompetence – stort engagement

Når kontaktpersonen kan sine ting og tror på sig selv.

For lederen er målet hele vejen igennem kontaktpersonens udvikling, at støtte kontaktpersonen til at kunne tage selvstændige initiativer og opnå motivation gennem de resultater, han skaber i arbejdet sammen med de unge.

Figur 39. Medarbejderens jobmodenhed.





Vil du vide mere om ledelse:

Fortællinger om pædagogisk ledelse (2001) Af Andersen, Flemming og Ulla Andersen.

Døgnbragte Unge og Rusmidler – håndbog for døgnmedarbejdere (2008) Jensen, Peter og Susanne Pihl Hansen.

Six Thinking Hats (1990) Af Bono, Edward de.

Management of organizational behavior: Utilizing human resource (1977) Af Hersey, Paul & Kenneth H. Blanchard.



Noter

- 1 Andersen, Flemming og Ulla Andersen. (2001). *Fortællinger om pædagogisk ledelse*. BUPL.
- 2 Model inspireret af Andersen, Flemming og Ulla Andersen. (2001). *Fortællinger om pædagogisk ledelse*. BUPL.
- 3 Se Jensen, Peter og Susanne Pihl Hansen. (2008). *Døgnbragte Unge og Rusmidler – håndbog for døgnmedarbejdere*. [København]. SPUK og PIHL INKLUSIVE.
- 4 Ibid.
- 5 Bono, Edward de. (1990). *Six Thinking Hats*. [London]. Penguin Books.
- 6 Hersey, Paul & Kenneth H. Blanchard. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall.

INDHOLD | KAPITEL 23

Sparring, coaching og supervision

Sparring med kolleger og sagsbehandler	294
Supervision og coaching.....	294
Pædagogiske dage – efteruddannelse i praksis	297

KAPITEL 23

SPARRING, COACHING OG SUPERVISION

Kontaktpersonens arbejde er som udgangspunkt individuelt. Han arbejder med en enkelt ung ad gangen og gør det typisk alene. Det er derfor vigtigt, at kontaktpersonen på forskellige måder kan indgå i et fagligt fællesskab, og at der er etableret en støttestruktur og en læringskultur omkring hans arbejde. Dette er vigtigt for at sikre en kontinuerlig faglig udvikling og for at fastholde et udviklende fagligt miljø for den enkelte kontaktperson. Kontaktpersonen har brug for at få talt med andre om personlige og faglige udfordringer i arbejdet med den enkelte unge samt at udveksle erfaringer med og at blive inspireret af andre. Kontaktpersonen har brug for støtte til at fastholde målet med opgaven omkring den enkelte unge, når det i hverdagens aktiviteter nogen gange kan fortabe sig af syne.

Støttestrukturen omkring kontaktpersonerne er organiseret forskelligt i de enkelte kommuner. Noget af det, der har betydning for kommunernes organisering af støttestrukturen, er: Om der er tale om et team af fastansatte kontaktpersoner, om der er tilknyttet eksterne timeansatte kontaktpersoner eller om der er tale om eksterne

kontaktpersonorganisationer/firmaer. Eksterne organisationer/firmaer har typisk deres egen interne støttestruktur.

Når der er tale om et team af fastansatte kontaktpersoner, vil støttestrukturen for eksempel kunne bestå af:

- Teammøde for alle kontaktpersonerne med deltagelse af lederen/koordinatoren for kontaktpersonerne. Kan typisk være hver uge eller hver 14. dag.
- Møde om enkeltsager med deltagelse af kontaktpersonen, sagsbehandleren og lederen/koordinatoren for kontaktpersonerne. Kan typisk være efter behov eller for eksempel en gang om måneden tilrettelagt i en systematisk mødeturnus, så alle de unge bliver behandlet efter tur.
- Supervision med ekstern supervisor eller lederen/koordinatoren for kontaktpersonerne. Kan typisk være i faste intervaller hver 14. dag én gang om måneden, hver anden måned eller en gang i kvartalet.

Sparring med kolleger og sagsbehandlere

Faglig sparring foregår internt imellem kontaktpersonerne i teamet, mellem kontaktpersonen og hans leder/koordinator eller mellem kontaktpersonen og sagsbehandleren.

Faglig sparring kan finde sted i både formelle og uformelle sammenhænge. Uformelle sammenhænge kan for eksempel være, når kontaktpersonen taler med en kollega om en særlig udfordring. Formelle sammenhænge kan for eksempel være, når der tales om den enkelte kontaktpersons arbejde med enkelte unge på et teammøde for alle kontaktpersonerne. Det kan også være, når kontaktpersonen taler om en udfordring sammen med sin leder/koordinator.

Ifølge cand. psyk. og Ph.d. Ida Schwartz¹ giver sparring mulighed for:

- At tænke højt og dermed at høre sig selv.
- At få sat ord på vage fornemmelser.
- At få styr på tanker.
- At få sat ord på tvivl og usikkerhed.
- At møde forståelse og forstyrrelser.

For at sikre at sparring bliver hjælpsom for den, der står med en udfordring, og ikke bare bliver lidt tilfældig snak hen over bordet, er det en god ide, at samtalen iscenesættes. Det betyder at:

- Der aftales en tidsramme.
- Der tages udgangspunkt i en konkret udfordring eller problemstilling, som den ene kontaktperson står over for.

- Sparringspartneren anvender aktiv lytning og får, med afsæt i spørgsmål, udfordringen belyst med kontaktpersonens egne ord. Først når sparringspartneren har sikret sig, at kontaktpersonen har leveret sin historie og føler sig forstået, gives der feedback for eksempel i form af nye vinkler, nye spørgsmål til overvejelse og gode råd.

Sparring kan også drage nytte af at anvende en mere struktureret form, som f.eks. et af de arbejdsredskaber, der er nyttigt i det sociale og pædagogiske arbejde i øvrigt: Signs of Safety. Læs mere i kapitel 12. En måde at anvende metoden på er ved, at kontaktpersonen sætter sig sammen med to kolleger og gennemgår de tre fokuspunkter 'bekymring', 'undtagelse' og 'se ske/mål'. For de to kolleger er opgaven, at støtte kontaktpersonen i at få konkretiseret udfordringen/problemet/bekymringen. Ved brug af konkrete "hvis-spørgsmål" kan en diffus og svært håndterbar bekymring blive præcis og overskuelig. Dernæst kan kontaktpersonen sammen med sine kolleger gå på jagt efter undtagelser for at finde de positive elementer, som kan være en inspiration og en platform for at komme videre med en løsning. Til sidst kan samtalen handle om, hvad kontaktpersonen gerne vil se ske – hvilke mål han eventuelt kan sætte sig for at komme videre.

Supervision og coaching

Kontaktpersonen har ligesom andre professionelle på det sociale område brug for et rum, hvor

han kan få støtte til at reflektere over sin egen praksis og til at lære nyt. I forskellige sammenhænge bliver dette rum kaldt enten 'coaching' eller 'supervision'.

Uanset, hvad dette rum bliver kaldt, er det vigtige imidlertid, at den enkelte kontaktperson kan få arbejdet med bekymringer og udfordringer og blive opmærksom på nye og alternative handlemuligheder i forhold til sit arbejde. Målet er under alle omstændigheder at støtte den faglige udvikling for kontaktpersonen til glæde for både kontaktpersonen selv og den unge.

I dette afsnit tager vi afsæt i begreberne coaching og supervision, som er de mest udbredte betegnelser på det sociale område for dette refleksionsrum. Der findes flere forskellige bud på, hvad coaching og supervision er. Vi har valgt at anskue coaching og supervision som to yderpunkter på en linje, hvor coaching er i den ene ende og supervision i den anden.

Figur 40. Coaching og supervision.



Psykologen John Whitmore definerer coaching således: *”Coaching er at løse op for et menneskes potentiale til at maksimere sine egne præstationer. Det er at hjælpe mennesker med at lære frem for at undervise dem.”*²

Coaching er i denne forståelse at yde den en-

kelte hjælp til selvhjælp. Coaching er i en professionel sammenhæng en støtteproces, der skal hjælpe den coachede til at nå sine mål, udvikle sine kompetencer og forbedre sine præstationer. Coaching er knyttet til arbejdet som kontaktperson og omhandler udfordringer bundet til kontaktpersonens arbejde med den unge.

Coaching er i sin rene form en samtale, hvor coachen stiller spørgsmål, og via spørgeteknikker får den coachede til selv at nå frem til svar og handlemuligheder. Det vil sige, at coachen ikke behøver at være fagligt vidende eller i det hele taget være mere vidende end den coachede. Coachen skal først og fremmest være god til at lytte og til at fornemme, hvilke nye spørgsmål der presser sig på for den coachede.

Supervision er i Lis Keiser og Mogens A. Lunds definition *”En kontraktmæssig, tidsbestemt, støttende, igangsættende og fagligt kontrollerende proces, hvor en mere erfaren fagfælle hjælper en mindre erfaren fagfælle med at integrere faglige kundskaber og holdninger, således at fagfællen bliver bedre i stand til at agere i forhold til sit fags teorier og metoder”*.³

Supervision er i sin rene form en styret proces, hvor supervisor målrettet støtter supervisanden i at kunne forstå, hvad der fagligt set er på spil og i at kunne integrere andres erfaringer og viden i sit eget arbejde.

I praksis vil en coaching- eller supervisionsproces ofte indeholde elementer fra hver af de ”rene” former, afhængigt af den enkelte kontaktpersons

behov. Først og fremmest vil der være fokus på, at kontaktpersonen selv finder frem til løsninger, og i den proces vil coachen/supervisor bidrage med sin faglige viden og erfaring efter behov.

For nemheds skyld vil vi i det følgende bruge



Værktøjskasse 24 • Supervision

For at sikre kontaktpersonen en kontinuerlig støtte i sit arbejde, og for samtidig at skabe rum for faglig og personlig udvikling, kan kontaktpersonen tilbydes supervision. Med supervision menes først og fremmest, at kontaktpersonen støttes i at reflektere over egen praksis og i at finde frem til egne løsninger på de problemstillinger, han møder i arbejdet med de unge. I de tilfælde, hvor supervisor og supervisand sammen vurderer, at der er behov for det, kan supervisionen dog tillige omfatte råd og vejledning i forhold til håndteringen af konkrete problemstillinger samt undervisning i specifikke temaer.

Vigtige elementer i supervisionen:

Afklaring af egen rolle

Kontaktpersonen arbejder i spændingsfeltet imellem den professionelle og den personlige sfære – imellem rollen som en ansat repræsentant for en myndighed og rollen som en troværdig, stabil og autentisk voksen, der skal skabe betydningsfulde relationer til den unge. Læs mere i kapitel 3 og 4. I supervisionen kan der sættes fokus på kontaktpersonens rolle og på de dilemmaer, der knytter sig til denne rolle.

Præcisering af kontaktpersonsopgaven

I handleplanen beskriver den unges sagsbehandler overordnede opgave for kontaktpersonen i forbindelse

betegnelsen 'supervisor' og 'supervision', uanset om processen ligger tættest op af en traditionel forståelse af coaching eller en traditionel forståelse af supervision.

med foranstaltningen. Læs mere i kapitel 13. Det er dog ofte op til kontaktpersonen selv at få præciseret og konkretiseret opgaven på baggrund af hans indsigt i den unges og dennes forældres liv. Læs mere i kapitel 9. Her kan supervision være en vigtig støtte. Blandt andet kan supervisionen hjælpe kontaktpersonen til at tage stilling til følgende elementer i kontaktpersonsopgaven:

- Kontakten til den unge – for eksempel: *Hvordan skal kontakten finde sted? Hvad skal der ske? Hvor hyppig skal kontakten være? Hvilke aftaler skal indgås med den unge?*
- Kontakten til skolen – for eksempel: *Hvem skal kontaktes og hvor ofte?*
- Kontakten til arbejde – for eksempel: *Skal der være en kontakt, og i så fald med hvem og hvor ofte?*
- Kontakten til familien – for eksempel: *Hvor hyppig skal kontakten være, og hvad er formålet?*
- Kontakten til forvaltningen – for eksempel: *Hvad skal formidles videre til sagsbehandler?*

Udviklings- og handlemuligheder

Et vigtigt element i supervisionen er, at kontaktpersonen støttes i at belyse og beskrive den unges ressourcer og udviklingsmuligheder. I forlængelse heraf kan der tillige arbejdes med alternative handlestrategier i forhold til arbejdet med den unge. Læs mere i kapitel 8 og 9.

Indsigt i lovgivning og pædagogiske redskaber

Kontaktpersonen bør have en grundlæggende indsigt i relevant lovgivning og pædagogiske redskaber i forhold til arbejdet med de unge. Disse emner kan kontaktpersonen tage op løbende i forbindelse med supervisionen, eller der kan planlægges egentlig undervisning.

Pædagogiske dage – efteruddannelse i praksis

Der er brug for, at kontaktpersonerne har et kollektivt pædagogisk rum, hvor de kan etablere sig som faglig gruppe, og hvor de kan støtte hinanden i en afklaring af eksempelvis pædagogiske problemstillinger. En måde, at sikre kontaktpersonerne dette rum, er, at afholde pædagogiske dage for kontaktpersonerne.

Pædagogiske dage kan for eksempel handle om:

- At støtte kontaktpersonen i at få en forståelse for det fælles pædagogiske grundlag for arbejdet med de enkelte unge.
- At støtte den enkelte kontaktperson i at få en forståelse for den enkelte unge. Der kan bl.a. sættes fokus på de unges forskellige baggrunde og på kontaktpersonens samarbejde med den unges familie, venner og øvrige netværk.
- At introducere og udvikle redskaber, der kan anvendes, når kontaktpersonen i samarbejde med sagsbehandleren skal afklare og løbende justere målsætningen for arbejdet, det pædagogiske grundlag og de konkrete aktiviteter.
- At introducere og udvikle redskaber, der kan anvendes, når kontaktpersonen skal sikres en løbende udvikling af sine kompetencer, individuelt og i fællesskab med andre.

Skriftlige færdigheder

Skriftlige færdigheder er noget, der i højere og højere grad stilles krav til hos kontaktpersonen, i og med at det forventes, at han kan lave skriftlige indberetninger og statusrapporter om den unges forløb og udvikling. Læs mere i kapitel 14. I supervisionen kan der arbejdes med kontaktpersoners skriftlige færdigheder ved hjælp af eksempelvis skriveøvelser.

- At etablere refleksionsrum, der løbende kan justere og videreudvikle den individuelle og den fælles læringsproces.



Vil du vide mere om sparring, coaching og supervision

Coaching – læring og udvikling (2006) Af Reinhard Stelter (red).

Konsulent arbejde & supervision i skole- social- og sundhedssektoren (1997) Af Lund, Mogens A.

Sparring. Faglig samtale og refleksion i pædagogisk praksis (1998) Af Schwartz, Ida.

Supervision og konsultation (1986) Af Keiser, Lis og Mogens A. Lund.



Noter

- 1 Schwartz, Ida. (1998). *Sparring. Faglig samtale og refleksion i pædagogisk praksis*. Odense. U.P.
- 2 Whitmore, John. (2004). *Coaching på jobbet*. København. Peter Asschenfeldts nye Forlag.
- 3 Keiser, Lis og Mogens A. Lund. (1986). *Supervision og konsultation*. København. Munksgaard.

INDHOLD | KAPITEL 24

Kompetencer og kompetenceudvikling

Hvad skal en kontaktperson kunne?	299
Kompetencer og kvalifikationer.....	301
Kompetencebegrebet	302
Uddannelse af kontaktpersoner	305
Aktionslæring.....	306
Ideer til efteruddannelse af kontaktpersoner	307

KAPITEL 24

KOMPETENCER OG KOMPETENCEUDVIKLING

Som vi beskrev i kapitel 5 skal den enkelte kontaktperson kunne varetage en lang række forskellige roller i arbejdet med de unge. Kravet til, hvad en kontaktperson skal kunne, er med andre ord omfattende.¹ I dette kapitel vil vi beskrive nogle af de helt fundamentale kompetencer, som er nødvendige i kontaktpersonens pædagogiske arbejde. Vi vil desuden præsentere en række ideer til pædagogisk efteruddannelse for kontaktpersoner.

Hvad skal en kontaktperson kunne?

Først og fremmest skal en kontaktperson være arbejdssom og være i besiddelse af en høj grad af selvdisciplin. Det skal han, fordi kontaktpersonsarbejdet i meget høj grad er styret af kontaktpersonens eget drive, og fordi det ikke, som i mere traditionelt institutionsbaseret pædagogisk arbejde, er dikteret af faste arbejdstider, rammer og procedurer. Selvdisciplin forudsætter, at kontaktpersonen har evnen til at kunne engagere sig i sit arbejde, og at han har en ægte lyst til at arbejde med de unge.

Det er også vigtigt, at kontaktpersonen er udviklingsorienteret og hele tiden er i kontakt med ”sin indre motor”, så der også er energi og kraft til andet end hygge i sofaen og snak over pizzaen. Kontaktpersonen skal desuden være fleksibel, kunne handle hurtigt og lave hurtige skift, når situationen omkring den unge skifter, og nye behov opstår. Han skal kunne handle, være kreativ og opfindsom, og han skal kunne gå målrettet efter at skabe resultater omkring den unge. En vis portion vildskab kan være vigtig, når arbejdet i perioder føles meget ”op ad bakke”, og der er brug for at tænke nyt og få en situation ud af et dødvande.

Kontaktpersonen skal være en stædig og tålmodig person, og han skal vedvarende kunne se det gode og de potentielle muligheder i den unge. Kontaktpersonen skal også være psykisk robust og kunne rumme alle de forskellige skæbner, han møder i arbejdet. Han skal kunne rumme de unges følelsesudbrud og smerte.

Samtidig skal kontaktpersonen være autentisk og ægte, være tro mod sin personlighed og have ev-

nen til at vise sig selv som ”et helt menneske”. Han skal samtidig kende sine personlige grænser og være bevidst om de punkter, hvor han er personligt sårbar. Kontaktpersonen skal kunne fungere som forbillede og rollemodel for den unge, og han skal kunne bevare roen midt i det kaos, der nogle gange opstår omkring den unge.

Kontaktpersonen skal også være modig. Han skal turde være opdrager i forhold til den unge, og han skal kunne markere klare grænser og holdninger. Det betyder blandt andet, at han skal turde gå ind i konflikter og være i stand til at give og modtage ”skideboller” på en hensigtsmæssig måde. Kontaktpersonen skal også have evnen og modet til at bevæge sig ud i nye og fremmede sociale miljøer. Han må ikke være bange for at satse, og han skal have lyst til at prøve det ukendte, når det er nødvendigt i arbejdet med den unge.

Kontaktpersonen skal have empatiske evner. Han skal have evnen til at kunne lytte til og forstå andre mennesker og indleve sig i deres følelser og reaktioner.

Kontaktpersonen skal også kunne få den unge til at føle tillid og tryghed ved ham som person. Han skal kunne begejstre den unge samt finde og tænde drømmene hos hende. Kontaktpersonen skal kunne se og mobilisere de positive ressourcer hos den enkelte unge. Og samtidig skal han have lederegenskaber. Han skal kunne opbygge en samhørighedsfølelse og gruppeidentitet mellem ham selv og den unge og i de andre sammenhæ-

ge, som han indgår i sammen med hende.

Kontaktpersonen skal kunne bane vejen for den unge og samtidig kunne beskytte hende mod oplagte faldgruber. Derfor er det et krav, at kontaktpersonen kan manøvrere i det etablerede samfund – det vil sige i de professionelle offentlige sammenhænge, som han er involveret i. Kontaktpersonen skal også kunne begå sig i de øvrige sociale netværk, foreninger og lokale fællesskaber, som den unge er en del af. Det betyder blandt andet, at han skal have et kendskab til det danske velfærdssystem og en klar viden om sin egen rolle som både borger og professionel ansat. Kontaktpersonen skal desude have evnen til at skabe og vedligeholde personlige og faglige netværk.

Der er ingen tvivl om, at det er store krav, der stilles til kontaktpersonen. Hvis det var muligt at rekruttere 23-årige autentiske, energiske og professionelle pædagogiske medarbejdere med 20 års erfaring og med en modenhed som en 40 årig, var der vel egentlig ikke nogen grund til at fokusere yderligere på, hvordan kontaktpersonen kan lære at leve op til de mange krav, der stilles til ham.

Det er det imidlertid ikke. Der er derfor i høj grad brug for at se på, hvordan ”den kompetente kontaktperson” bliver til. Det er særligt interessant at se på forholdet mellem tre faktorer, ’erfaring’, ’formel uddannelse’ og ’læring knyttet til en aktuel praksis’. Disse tre faktorer har betydning for, hvad der bliver lagt vægt på, når den enkelte kontaktperson rekrutteres til jobbet som kontaktperson – og for hvordan der kan tilrettelægges en

målrettet kompetenceudvikling, når kontaktpersonen er ansat.

Konkret indeholder de tre faktorer:

- Erfaring: Den enkeltes livserfaring, herunder tidligere erfaringer fra egen barndom og ungdomsliv, erfaringer fra familie- og fritidsliv, erfaringer fra for eksempel idræt, politisk arbejde og andre foreningserfaringer og tidligere erhvervs erfaringer.
- Formel uddannelse: Den formelle relevante uddannelsesbaggrund som for eksempel pædagog, socialrådgiver eller ungdomspædagog.
- Læring knyttet til aktuel praksis: Muligheden for at iscenesætte kompetenceudvikling, som er knyttet tæt til den aktuelle pædagogiske kontaktpersonspraksis.

For at belyse dette forhold mellem erfaring, formel uddannelse og læring knyttet til aktuel praksis ser vi i det følgende afsnit på begreberne 'kompetence' og 'kvalifikationer'. Kompetence- og kvalifikationsbegreberne er vigtige begreber, når kravene til kontaktpersonens uddannelse og erfaring skal formuleres i forbindelse med rekruttering og ansættelse. Samtidig kan begreberne hjælpe med at sætte en ramme, når kommunen tilrettelægger kompetenceudvikling for kontaktpersoner.

Kompetencer og kvalifikationer

Der er forskel på kvalifikationer og kompetencer. Begreberne bruges meget forskelligt i forskellige sammenhænge.²

Kvalifikationer er resultatet af en formel (ud)uddannelsesproces, hvorigennem en person tilegner sig en given viden.

Når for eksempel John er i gang med at tage et kørekort, skal han lære en bestemt mængde teori, og det er fastlagt, hvad han skal kunne for at bestå den teoretiske og praktiske køreprøve. John er med andre ord i gang med at tilegne sig kvalifikationer, så han kan erhverve sig et kørekort. Og når John har gennemført den teoretiske og praktiske køreundervisning og har bestået sin køreprøve, er han formelt kvalificeret til at køre bil. At John har fået sit kørekort, beviset på hans kvalifikationer som bilist, betyder imidlertid ikke nødvendigvis, at han også er en god bilist. Som nyudlært bilist har John endnu ikke indarbejdet bilkørslen som en rutine, der ligger på ryggraden. John er med andre ord en kvalificeret bilist, men han er endnu ikke en kompetent bilist.

Kompetence er ikke-formel viden, men de reelle personlige og faglige færdigheder, som sætter personen i stand til at løse de givne opgaver i den givne situation.

Kompetencer udvikles, når kvalifikationer bliver til rutiner. Men begrebet rækker videre end som så. For kompetencer er også det, personen faktisk kan, lige meget hvordan eller hvor han har lært det.

I vores eksempel med John og kørekortet, kan det være, at John måske alligevel viser sig at være en kompetent bilist fra starten. Han kan jo godt have prøvet at køre bil, selvom han ikke havde kørekort. John har måske trænet ved at køre bil på

marken og på de små private sideveje, fra han var 14 år. Selvom det ikke har været lovligt, kan det godt have gjort John til en kompetent bilist. Men hvis John overholder loven og først sætter sig bag rattet, når køreskolen starter ved det attende år, så vil han først blive til en kompetent bilist efter nogle år, når hans kvalifikationer til at køre bil er blevet til en kompetence.

Kompetencebegrebet og kvalifikationsbegrebet adskiller sig således fra hinanden på nogle afgørende punkter. Kvalifikationer kan beskrives, generaliseres, formaliseres og kontrolleres og er ikke knyttet til en bestemt kontekst. Kvalifikationer er knyttet til personen. Mens kvalifikationer afprøves ved en eksamen i et neutralt prøvelokale, vurderes kompetencer af blandt andre kolleger, kunder og brugere ud fra, hvor anvendelig personens kunnen er i den konkrete situation. Kompetencer står altså altid i forhold til noget eller nogen. Det vil sige at kompetencer altid må forstås i deres sociale kontekst og i deres sociale relationer.³

I vores eksempel med John betyder det, at hans kompetence som bilist vil komme på en alvorlig prøve, hvis han pludselig skal køre bil under helt nye og uprøvede forhold – i en anden kontekst end den han plejer at befinde sig i. Hvis han for eksempel plejer at køre mange kilometer ad landevej og i mindre byer, kan en tur gennem Københavns indre by være kompliceret og gøre ham usikker. Har John oven i købet skiftet til en ny og ukendt bil, kan han igen føle sig som en nybegynder: Formelt kvalificeret, men endnu ikke rigtig kompetent.

Kvalifikationer kan således tilegnes systematisk i en formel uddannelsesproces. Kompetencer derimod er ”nedpløjede” i personligheden gennem livets erfaringer, herunder selvfølgelig også det tillærte fra skole og uddannelser, men derudover især erfaringer fra forskellige typer af praksis og fra ”det levede liv”.

Når vi sammenholder kompetence- og kvalifikationsbegreberne med de mange krav, der stilles til kontaktpersonen, er det tydeligt, at der først og fremmest er tale om krav til kontaktpersonens kompetencer. Kompetencer der er tæt bundet sammen med personens grundlæggende personlige egenskaber, som de er opbygget gennem livet.

Kompetencebegrebet

I figur 41 på næste side illustreres, hvorledes kompetencebegrebet kan opdeles i fire niveauer, hvor hver nyt niveau lægger sig oven på det foregående og er afhængigt af de lavere liggende niveauer.⁴

De fire kompetenceniveauer i modellen er ’personlige kompetencer’, ’sociale kompetencer’, ’almene kompetencer’ og ’faglige kompetencer’.

Det nederste niveau i modellen bærer de resterende niveauer. Det nederste niveau er de personlige kompetencer. Det vil i dagligdags sprog sige personligheden, de personlige egenskaber, og hvordan man er som person. En stor del af de krav til kontaktpersonen, som vi beskrev i starten af dette kapitel, hører ind under de personlige kompetencer.

Figur 41. Kompetenceniveauer.

Eksempler på

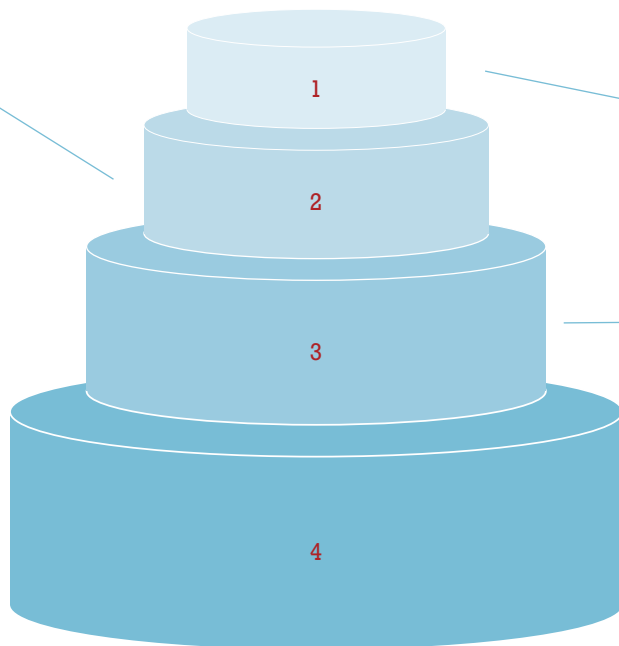
Almene kompetencer:

- Multikulturel forståelse
- Systemforståelse
- Skriftlige færdigheder
- Ordenssans
- Organisatoriske evner
- Praktisk sans

Eksempler på

Personlige kompetencer:

- Ro og Balance
- Kan sige fra
- Flexibilitet
- Flittig
- Disciplin
- Fantasi
- Modig
- Autenticitet
- Selvindsigt
- Selvværd



Eksempler på

Specifikke, faglige kompetencer:

- Pædagogisk teori
- Musikalsk færdighed
- Håndværk
- Sport
- IT-indsigt
- Madlavning
- Fremmedsprog

Eksempler på

Sociale kompetencer:

- Personlige samtaler
- Mundtlig kommunikation
- Kan lytte
- Samarbejdsevne
- Konfliktåndterning
- Kan lede og blive ledt
- Empati
- Situationsforståelse

Det er kendetegnende for de personlige kompetencer, at de ikke kan tillæres på kort tid gennem afgrænsede uddannelsesindsatser. Men der kan stilles skarpt på de personlige kompetencer, og den enkelte kan skærpe sin opmærksomhed på egne stærke og mindre stærke sider. På den baggrund kan de mindre stærke sider trænes og

udvikles. Det tager dog tid og er ofte en krævende proces. Derfor er de personlige kompetencer helt centrale at fokusere på, når kontaktpersoner skal ansættes.

Det næste niveau er de sociale kompetencer. De sociale kompetencer er vores evne til at være, tale

og handle sammen med andre mennesker. De sociale kompetencer udspringer af de personlige kompetencer, og er meget vigtige, når man arbejder med andre mennesker. De sociale kompetencer er også udviklet og trænet gennem hele livet.

Det tredje niveau er de almene kompetencer. Det er områder, som vi sædvanligvis opfatter som grundlæggende egenskaber bundet til personligheden: ”Jeg er praktisk anlagt”, ”jeg er god til at holde orden”, eller ”jeg har altid interesseret mig for samfundsforhold, så jeg har en god forståelse af de politiske og administrative mekanismer, der gælder i for eksempel en kommune”. De almene kompetencer kan imidlertid bedre bygges ovenpå almene kvalifikationer, som er indlært og trænet gennem kurser eller anden formaliseret undervisning. Det er ikke altid let at erobre nye områder, men de almene kompetencer er ikke, som de personlige og de sociale, et fundament, der er nedpløjet i personligheden.

Modellens øverste niveau rummer de specifikke kompetencer. De specifikke kompetencer starter i høj grad som målrettet indlæring af kvalifikationer på skolebænken. Men som i tilfældet med bilkørslen tidligere, bliver det tillærte først til kompetencer, når det er trænet, afprøvet og indarbejdet ”på rygraden” som handlinger, der kan fungere i praksis.

Uddannelsen til eksempelvis pædagog ligger på dette niveau. Det betyder, at en nyuddannet uerfaren pædagog først skal til at opbygge kom-

petencerne i det pædagogiske arbejde, når han starter på sit første job som eksempelvis kontaktperson. I dette arbejde vil han skulle trække rigtig meget på sine personlige, sociale og almene kompetencer. Er disse kompetencer svage eller uklare på nogle af de felter, vi indledningsvist oplyste omkring kravene til kontaktpersonerne, så får den nyuddannede pædagog det meget svært trods eventuelle gode eksamenskarakterer. På den anden side er der mange erfaringer som viser, at dygtige ufaglærte pædagoger med stærke personlige kompetencer er blevet meget bedre til at reflektere, kunne skifte kurs, arbejde med mål og metoder og så videre, når de først har været på seminarierne som for eksempel meritstuderende, eller når de har været igennem praksisnære efteruddannelsesforløb. Deres nyhvervede pædagogiske kvalifikationer vil så lægge sig smukt ovenpå den solide bund af personlige, sociale og almene kompetencer, som de har tilegnet sig igennem et langt liv. Der er også mange gode eksempler på ufaglærte pædagoger med højt udviklede kompetencer på det pædagogiske område, som imidlertid efter en formaliseret uddannelse bliver bedre til at vedligeholde kompetencerne og målrettet udvikle sig i forhold til pædagogikken.

Det er en vigtig pointe, at man kan vedligeholde, træne og udvikle de forskellige kompetencer gennem uddannelse og refleksion. En anden vigtig pointe er, at kompetencerne spiller ind på hinanden.

” Jeg synes, det er vigtigt, at man har døren åben for folk, der kommer med anden relevant uddannelse. Hvis du har de grundlæggende personlige egenskaber, kan du godt tillære dig de pædagogiske. Men det gælder ikke den anden vej. Du kan ikke bare lige tillære dig psykisk robusthed, selvom du har fagligheden. I mange områder kan man ikke finde pædagoger med de rigtige personlige egenskaber.

I vores kommune lagde vi vægt på, at det skulle være et mangfoldigt team. Vi ansatte folk, der havde en eller anden spændende baggrund og en stærk personlighed. Hvordan var deres udstråling? Hvordan formulerede de sig? Vi lagde vægt på, at vores kontaktpersonsteam skulle sammensættes bredt. Der skulle også være nogen med stærke pædagogfaglige kvalifikationer. Men det var ikke det, der var afgørende. Vi havde besluttet, at vi ville have en kerne af pædagoger ansat. Men det er endt med fire, heriblandt en tidligere daginstitutionsleder og en kvindelig pædagog, der har arbejdet på institution med autismebørn. Derudover har vi ansat to tidligere fængselsfunktionærer med anden etnisk baggrund end dansk, en politimand, en skovarbejder, en selvlært som har kørt opholdssted og et par lærere med specifik viden om autisme eller ADHD. Dertil kommer en musiker med anden etnisk baggrund end dansk. Når vi søger nye kontaktpersoner nu, kan vi søge mere målrettet, for nu ved vi, hvilke huller der er i teamets samlede kompetencer. Leder

Uddannelse af kontaktpersoner

Det er vigtigt, at der er fokus på at udvikle det faglige niveau blandt kontaktpersonerne. For at kunne gøre det pædagogiske arbejde bedre og for hele tiden at kunne tilpasse den pædagogiske indsats til de unges behov, må kontaktpersonernes pædagogisk-faglige udvikling styrkes.

Den fælles pædagogiske faglige udvikling, blandt andet i form af fælles efteruddannelse, blandt kontaktpersonerne er vigtig for at:

- Den enkelte kontaktpersonen skal kunne omsætte teorier og generelle forståelser af for eksempel diagnosticerede unges behov til en praksis, hvor teorier og tillærte metoder ikke overskygger den enkelte unge og hendes komplekse personlige udfordringer.
- Styrke kontaktpersonernes fælles evne til at reflektere over deres praksis, udvikling af et fælles sprog og en fælles forståelse for den pædagogiske opgave som kontaktperson.
- Styrke den enkelte kontaktpersons evne til at forstå den enkelte unge, kunne sætte sig de rigtige pædagogiske mål og vælge de rigtige metoder i hver enkelt situation.
- Styrke den enkelte kontaktpersons forståelse af de livsbetingelser og samfundsmæssige rammer, som har stor betydning for den enkelte unges liv.
- Sikre en faglig dynamik i kontaktpersonernes arbejde og modvirke tendenser til at gro fast i rutiner og gamle vaner.
- Styrke kontaktpersonernes refleksioner i for-

hold til etik og værdier og modvirke tendenser til en forråelse i sprog og adfærd i omgangen med udsatte unge.

- Modvirke tendenser til udbændthed hos kontaktpersonerne.

I indsatsen for at udvikle kontaktpersonernes pædagogiske faglighed er pædagogiske teorier og forståelsesrammer, afprøvede metoder samt pædagogiske retninger inspirerende. De kan lægge fundamentet for nødvendige værdiafklaringer og skabe grundlaget for at kunne forstå enkelte unges adfærd og problemer. Afprøvede teorier og modeller kan også være nyttige inspirationskilder i tilrettelæggelsen af arbejdet omkring hver enkelt ung. Læs mere i Del 3.

Det er imidlertid vigtigt ikke at overse det nære: Den unge og hendes særlige udfordringer og den unikke virkelighed, som hver enkelt kontaktperson står midt i i forhold til hver enkelt ung. Med andre ord må virkeligheden – praksis – være styrende for, hvor og hvordan teorier og metoder kan anvendes – og ikke omvendt.

Aktionslæring

Selv den bedste og mest rutinerede kontaktperson har et stort behov for at udvikle sig og få ny inspiration og viden som afsæt til at få nye erfaringer og styrkede kompetencer.

På samme måde som kompetencebegrebet bygger oven på og er et mere omfattende begreb end kvalifikationsbegrebet, er læringsbegrebet også mere udbyggende og omfattende end un-

dervisningsbegrebet. Hvor undervisningsbegrebet betoner processer indenfor de formaliserede undervisnings-institutioner, foregår læring over alt. Læring inddrager også de ikke-kognitive processer og de sociale aspekter, som ligger udenfor de traditionelle fags centrale kerne.⁵

Det kan være meningsfuldt at tilrettelægge – iscenesætte – specifikke læringsforløb. Når undervisningen i klasselokalet bliver kombineret med virkeligheden, vil det skabe god grobund for læring. Og virkeligheden – praksis – kan dels inddrages ved, at der er i undervisningen tages afsæt i reelle problemstillinger fra den enkelte kontaktpersons daglige pædagogiske arbejde, dels ved at kontaktpersonen opfordres til at gå tilbage til praksis og forsøge at gøre tingene på nye måder inspireret af oplæggene og samtalerne i undervisningslokalet.

Læringstænkningen i denne type uddannelsesforløb kaldes aktionslæring. Denne læringsform er karakteriseret ved, at kontaktpersonerne engageres i at løse konkrete og relevante problemer i deres praktiske hverdag. Erfaringsmæssigt forankres en sådan læring dybere i personen – og bliver altså andet og mere end formelle kvalifikationer. Læringen bliver således knyttet tæt sammen med kontaktpersonens praktiske pædagogiske hverdag, hvor ny inspiration – gennem viden 'udefra', vidensdeling mellem deltagerne eller kollektive refleksionsprocesser – afprøves i praksis, og således øger kontaktpersonens evne til at handle og løse opgaver i de situationer, som den pædagogiske hverdag består af.

Samtidig med at læringen får direkte virkning på den enkelte kontaktpersons praksis, vil de kollektive refleksionsprocesser blandt alle de kontaktpersoner, der deltager i læringsforløbet, styrke den fælles værdimæssige forankring i kommunen. Desuden vil de fælles diskussioner og refleksioner over forskellige dilemmaer i forhold til praksis styrke dannelsen af en fælles faglig kontaktpersonsidentitet.

Et uddannelsesforløb for kontaktpersoner bør være præget af fleksibilitet, således at temaer, der pludselig viser sig at være betydningsfulde, bliver taget op – også selvom det sker på bekostning af det, der egentlig var planlagt. Dette krav til fleksibilitet hænger sammen med opfattelsen af, at kompetenceudvikling og refleksionsprocesser oftest har særligt gode vilkår, når der arbejdes med konkrete og aktuelle temaer fra den pædagogiske praksis.

Et uddannelsesforløb for kontaktpersoner bør lægge særlig vægt på, at kontaktpersonerne gennem faglige input og vidensdeling inspireres til at reflektere over og arbejde med deres praksis. Viden om denne praksis vil oftest være 'bundet' i narrativer (fortællinger), hvorfor arbejdet med narrativer kan være et gennemgående arbejdsgrundlag.

Ideer til efteruddannelse af kontaktpersoner

Nedenstående ideer til efteruddannelse af kontaktpersoner er tænkt som inspiration. Som vi netop har argumenteret for, bør ethvert uddannelsesforløb tage afsæt i de konkrete behov hos de deltagende kontaktpersoner set i sammenhæng med udfordringerne hos de unge, som kontaktpersonerne arbejder med. Uddannelsesforløbet bør naturligvis også tage afsæt i kommunens værdier og visioner for kontaktpersonsarbejdet.

”Kataloget” over mulige emner er udarbejdet på baggrund af erfaringerne fra SPUK’s metodeudviklingsprojekt på kontaktpersonsområdet (læs mere i indledningen til denne bog og på www.spuk.dk) samt SPUK’s mangeårige erfaringer fra iscenesatte praksislæringsforløb, skræddersyede uddannelser og kompetenceudvikling blandt pædagogiske medarbejdere og andre medarbejdere i feltet omkring udsatte børn og unge.

Figur 42. Ideer til efteruddannelse af kontaktpersoner.

Børn og unge	Kontaktpersonens pædagogiske arbejde	Pædagogiske og sociale metoder	Kommunikation	Familiesamarbejde
Det moderne børne- og ungdomsliv	Den personlige professionelle kontaktperson	Ungeperspektiver og empowerment	Aktiv lytning og anerkendende dialog	Arbejde med etniske minoritetsfamilier
Sociale og kulturelle opvækstvilkår	Personlig involvering og grænser	Aktiviteter og fælles tredje	Narrative samtaler	Det individuelle møde med familien
Omsorgssvigtede børn og unge	Roller og dilemmaer i det pædagogiske arbejde	Kognitive metoder	Konflikthåndtering	Sociale aktiviteter med familier
Ungdomsgrupper og subkulturer	Anerkendelse og omsorgsniveauer	ADL- og botræning	Interviewteknik	Familiens rolle i den unges liv
Unge med etnisk minoritetsbaggrund	Kontaktskabelse og relationsarbejde	Sprog og adfærd	Den svære samtale	Netværksmøde
Børn og unge med psykosociale problemer og diagnoser	Introduktion til 'systematisk hverdagspædagogik'	Konsekvens og sanktion i pædagogisk arbejde	Mundtlig formidling i teori og praksis	
Unge og rusmidler	Magt og afmagt	Brobygning til job og uddannelse		
Unge der begår kriminalitet	Matrikelløst pædagogisk arbejde	Charmerende autoritet og uimodståelig involvering		
Unge med ondt i livet	Arbejdet med de unges venner og øvrige netværk	Kontaktrebus – at forstå den unges signaler		
		Socialt gruppearbejde		
		Arbejde med kriminelle ungdomsgrupperinger og exitstrategier		
		Fremtidsværksted og idéudvikling		
		Pædagogiske observationer		

Mål i pædagogisk arbejde	Dokumentation	Tværfagligt samarbejde	Medarbejderens personlige og faglige udvikling	Ledelse og sagsbehandling
Systematisk arbejde med realistiske mål	Faglig dokumentation	Samarbejde mellem sagsbehandler og kontaktperson	Personlig udviklingsplan	Ledelse af pædagogisk arbejde
Løsningsfokuserede metoder	Evaluering	Kontaktpersonens råderum	Medarbejderkompetencer og Alternativt CV	Situationsbestemt ledelse
Signs of Safety	Effektmåling		Pædagogisk teambuilding	Kulturanalyse
Effektmåling			Tilrettelæggelse af faglig refleksion	'Den gode handleplan'
			Forebyggelse af udbændthed	Praktisk pædagogisk projektstyring
			Praktik og faglig udveksling	Mødeledelse
				Igangsættelse af udviklingsarbejde



Vil du vide mere om kompetencer og kompetenceudvikling:

Nødvendige pædagogiske kompetencer i forhold til unges mønsterbrud. Af Hoppe, Axel i bogen *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis* (2004) Af Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen.

Pædagogiske bolsjer – en diskussion på baggrund af Pendler-rapporten (2000) Af Henriksen, Klaus Goldschmidt og Søren Magnussen. Udgivet i Social Kritik nr. 72.

Indledning: Om kvalifikation, kompetence og praksislæring. Af Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen i bogen *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis* (2004) Af Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen.



Noter

- 1 Se eksempelvis: Hoppe, Axel. *Nødvendige pædagogiske kompetencer i forhold til unges mønsterbrud.* I Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen. (2004). *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis.* København. Alinea. Og Henriksen, Klaus Goldschmidt og Søren Magnussen. (2000). *Pædagogiske bolsjer – en diskussion på baggrund af Pendler-rapporten.* I Social Kritik nr. 72.
- 2 Se eksempelvis: Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen: *Indledning: Om kvalifikation, kompetence og praksislæring.* I Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen. (2004). *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis.* København. Alinea.

- 3 Se eksempelvis: Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen: *Indledning: Om kvalifikation, kompetence og praksislæring.* I Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen. (2004). *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis.* København. Alinea.
- 4 Modellen er en videreudvikling af en model udarbejdet af Flemming Andersen. Upubliceret.
- 5 Se eksempelvis: Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen: *Indledning: Om kvalifikation, kompetence og praksislæring i Andersen, Flemming og Klaus Goldschmidt Henriksen.* (2004). *Den lærende pædagog – Pædagogiske kompetencer i praksis.* København. Alinea.

