

## Børn og unge på tværs

Aagerup, Lars Christian; Hansen, Steen Juul; Willaa\*, Katrine Cecilie Weiland; Nissen, Asta; Pedersen, Lisbeth; Viskum, Ulla; Busch, Sofia Esmann; Emtoft, Laura Mørk; Astrup, Maria Bensen; Rambøl, Morten; Kidde, Hanne Lisbeth; Larsen, Britta Bang; Nielsen, Anna Sejer; Adolphsen, Bente; Jakobsen, Ida Skytte; Villumsen, Anne Marie Anker; Lund, Jens Hansen; Matthiessen, Annemette; Thomsen, Dorit Gaarskjær

*Publication date:*  
2015

[Link to publication](#)

### *Citation for published version (APA):*

Aagerup, L. C., Hansen, S. J., Willaa\*, K. C. W., Nissen, A., Pedersen, L., Viskum, U., ... Thomsen, D. G. (2015). Børn og unge på tværs. Metropol, København: Professionshøjskolen Metropol.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# BØRN OG UNGE PÅ TVÆRS

Undervisning i tværprofessionelt samarbejde  
på professionsbacheloruddannelser



{ UCL, UCSJ, VIA & Metropol under Nationalt Videncenter om udsatte  
børn og unge for Ministeriet for Uddannelse og forskning



Uddannelses- og  
Forskningsministeriet  
—  
Styrelsen for Videregående Uddannelser



NATIONALT  
VIDENCENTER  
OM UDSATTE  
BØRN OG UNGE

University College



SJÆLLAND

PROFESSIONSHØJSKOLEN

**METROPOL**



UNIVERSITY COLLEGE  
Lillebælt



Gør tanke til handling  
VIA University College

Undervisningsmateriale udarbejdet  
af UCL, UCSJ, VIA & Metropol  
under Nationalt Videncenter om  
udsatte børn og unge (NUBU)

Copyright: NUBU

Udgivet af: NUBU

Professionshøjskolen Metropol

Kronprinsesse Sofies Vej 35

2000 Frederiksberg

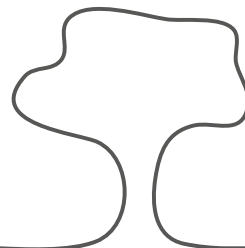
1. oplag 2015

Grafisk arbejde: Lene Spies

Fotos: Colourbox og Metropol

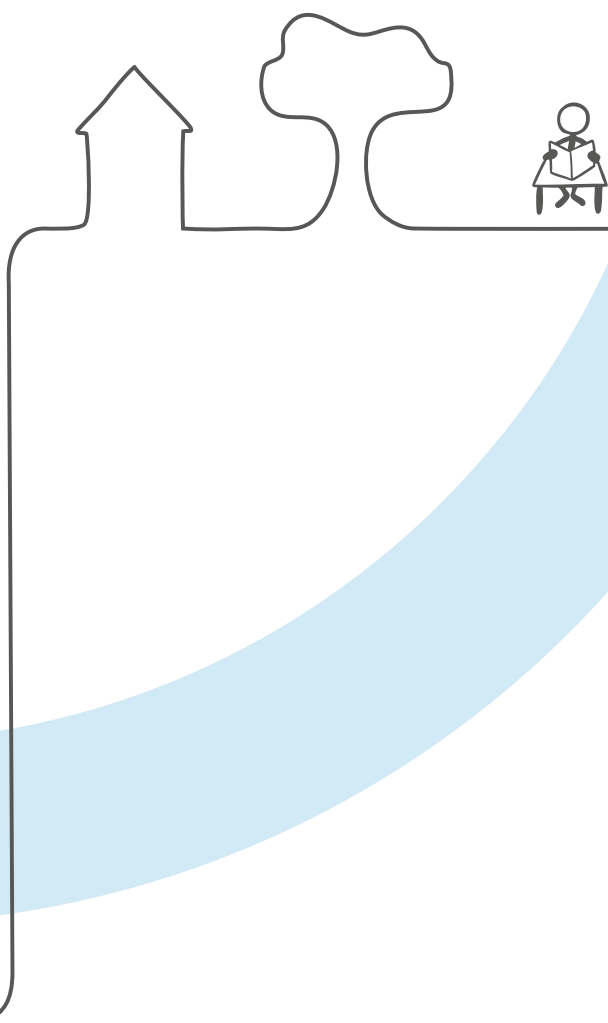
Tryk: Frederiksberg Bogtrykkeri A/S

ISBN-nummer: 978-87-7548-008-1



# BØRN OG UNGE PÅ TVÆRS

Undervisning i tværprofessionelt samarbejde  
på professionsbacheloruddannelser



**{** UCL, UCSJ, VIA & Metropol under Nationalt Videncenter om udsatte  
børn og unge for Ministeriet for Uddannelse og forskning

## Indholdsforetegnelse

Introduktion .....	4
Om det samlede materiale .....	6
<b>1. Caseprojekt.....</b>	<b>16</b>
Oversigt over 12 cases .....	16
Claus .....	21
Dennis .....	24
Diana.....	30
Emilie .....	36
Magnus.....	42
Maria .....	46
Martin.....	50
Oskar.....	56
Peter .....	60
Silas .....	64
Steffen .....	66
Tanja .....	75
<b>2. Juridiske rammer i det tværfaglige/   tværsektorielle samarbejde .....</b>	<b>79</b>
Lovgrundlag – systematisk gennemgang af reglerne vedr. børn og unge.....	79
Tværprofessionelle cases .....	107
Vejledning til cases.....	113
3-dages undervisningsforløb.....	118
2-dages undervisningsforløb.....	122
<b>3. Forsknings-oversigt .....</b>	<b>125</b>
Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge – et kort over landskabet af forskningsbaseret viden.....	125

<b>4. Vejledende materiale</b> .....	<b>163</b>
Introduktion til det vejledende materiale .....	163
Teoretisk grundlag .....	172
Bronfenbrenner .....	172
Resiliens .....	175
Refleksions- og analysemodeller .....	180
Analysemodel 1 (casebaseret) .....	180
Analysemodel 2 .....	182
Analysemodel 3 (systematisk) .....	183
Tidslinjemetode .....	184
Målfastsættelse .....	185
Undervisningsmetoder og eksempler på brug af dem .....	187
Problembaseret læring .....	187
Program for to dages undervisningsforløb med afsæt i Martincasen .....	190
Rollespil .....	192
Rollespil med afsæt i Emiliecasen .....	194
Program for to dages undervisningsforløb med afsæt i Emiliecasen .....	208
Forumteater .....	210
Forumteatergrundspil med afsæt i Magnuscasen .....	213
Vignetmetoden .....	215
Vignetspørgsmål med afsæt i Steffencasen .....	219
Yderligere eksempler på undervisningsforløb .....	221
En dags monofaglig undervisning for lærerstuderende .....	221
Fire timers undervisning på sundhedspædagogik .....	224
En dags monofaglig undervisning for ergoterapeutstuderende ....	226
En uges undervisning for tværprofessionelt forløb .....	228
Tre ugers forløb .....	234
To dages forløb med afsæt i Steffencase .....	242
Litteraturliste til undervisningsbrug .....	246

## Introduktion

Denne tekstsamling udspringer af projekt Børn og Unge på Tværs – undervisning i tværprofessionelt samarbejde på professionsuddannelser. Projektet er gennemført i perioden fra august 2013 frem til maj 2015 og er finansieret af Uddannelses- og Forskningsministeriet. Tekstsamlingens målgruppe er primært undervisere på professionshøjskoler. Projektet er udarbejdet af undervisere, vidensmedarbejdere og forskere dels fra pædagog-, lærer-, socialrådgiver-, sygeplejerske-, ergo- og fysioterapeut-, sundheds- & ernærings- samt politiuddannelsen og dels fra videreuddannelsesafdelinger og forskningsenheder. Tekstsamlingen kan bruges i undervisningen både på den enkelte professionsbacheloruddannelse og på forløb mellem to eller flere uddannelser. Materialet er også relevant på andre uddannelser bl.a. efter- og videreuddannelser samt for medarbejdere i kommuner og regioner, der arbejder med børn og unge i udsatte positioner.

Tekstsamlingen hører sammen med hjemmesiden WWW.NUBUBUPT.DK. Hjemmesiden er projektets centrale produktions- og formidlingsrum, hvor undervisere og studerende kan arbejde med lydclip, filmstrimler, links mv. F.eks. er 12 autentiske cases indtalt af en skuespiller til brug i undervisningen, og der er samlet links til eksisterende projekter og hjemmesider, som har relevans for projektet. Hjemmesiden er i øvrigt sat op, så den passer både til en computerskærm og en mobiltelefon. Tekstsamlingen er til forskel fra dette et øjebliksbillede af hjemmesidens tekster.

Projektet er bygget op af tre delprojekter, som er løst koblede. Derfor er det snarere en tekstsamling end en bog. Efter en introduktion til det samlede projekts baggrund, idé og rammer, fremlægges det første delprojekt i kapitel 1. Projektet består af 12 autentiske børne- og ungescases. Casene er blevet til gennem interviews med forældre, plejeforældre og professionelle, som indgår i børnenes og de unges liv. I nogle af casene er børn og unge også interviewet. Aldersmæssigt dækker casene børn og unge fra fødslen op til 18 år.

Delprojektet er udformet af undervisere og vidensmedarbejdere fra UCL og UCSJ. Lisbeth Pedersen, Britta Bang Larsen, Hanne Lisbeth Kidde, Mie Thulesen, Lise Rasmussen, Anna Sejer Nielsen og Morten Rambøl har deltaget fra UCL. Lars Christian Aagerup, Katrine Willaa, Asta Nissen, Dorit Gaarskjær Thomsen, Maria Bensen Astrup, Vera Winther, Laura Mørk Emtoft, Sofia Esmann Busch og Susanne Reinhold Jensen har deltaget fra UCSJ. IT-konsulent Poul Erik Løvskov fra UCSJ har stået for hjemmesiden. Endelig har Annemette Matthiessen fra Metropol også bidraget.

Det næste delprojekt lægger en særlig vinkel ved at fokusere på lovgivningsgrundlaget for arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. Materialet fremlægges i kapitel 2. Kapitlet indledes med en grundig gennemgang af den relevante lovgivning for professionelle, der arbejder med tidlig indsats overfor børn og unge i udsatte positioner. Derudover er der udarbejdet to eksempler på undervisningsforløb, en række mindre cases fra praksis, som kan indgå i undervisningen, og en vejledning til brug af praksiscasene. Dette delprojekt er udformet af Bente Adolphsen, Lars Horskær, Torben Munkholm og Steen Juul Hansen fra VIA.

Det sidste delprojekt har også en særlig vinkel på feltet, denne gang i form af et fokus på forskningsbaseret viden. I kapitel 3 præsenteres en forskningsoversigt, som bygger på læsning af 88 artikler primært om nordiske og engelske empiriske undersøgelser og en sammenfatning af mønstre i resultaterne. Sidst i artiklen er der en litteraturliste baseret på den systematiske litteratursøgning, som forskningsoversigten bygger på. Forskningsoversigten er udarbejdet af Anne Marie Villumsen, Jens H. Lund og Steen Juul Hansen fra VIA og Ulla Viskum, Ida Skytte Jakobsen og Sabine Jørgensen fra UCL.

Afslutningsvist er der i kapitel 4 vejledende materiale til undervisningen. Materialet består af en introduktion, præsentation af teorigrundlag, refleksions- og analysemodeller, mål for det tværprofessionelle samarbejde, en gennemgang af undervisningsmetoder i form af problembaseret læring, rollespil, forumteater og vignette-metoden og eksempler på afprøvede undervisningsforløb på UCL og UCSJ. Endelig er der til sidst en temaopdelt litteraturliste, som retter sig mod undervisere og studerende på professionsbacheloruddannelserne. Undervisningslitteraturlisten omfatter både forskningsbaserede artikler og fagtekster.

Valget af metoder afspejler et ønske om, at de studerende får en aktiv og deltagende rolle i undervisningen. Men cases, modeller og metoder gør ikke forskellen alene. I sidste ende vil undervisningen afhænge af undervisere, studerende og andre deltagere. Vi håber, at projektet kan være til inspiration og indgå i fagligt kvalificerende og dynamiske læreprocesser om tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner.

*Koordinationsgruppen, Lisbeth Pedersen, Lars Christian Agerup, Ulla Viskum, Steen Juul Hansen og Annemette Matthiessen, maj 2015.*



## Om det samlede materiale

Projektet Børn og Unge på Tværs er målrettet undervisere og studerende på professionshøjskolerne i Danmark. Den digitale platform og tekstsamlingen indeholder undervisningsmaterialer til undervisning af professionsbachelorstuderende i tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet.

Materialet er designet til at kunne anvendes på lærer-, pædagog-, socialrådgiver- og sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser, både på tværs af to eller flere uddannelser og på en enkelt uddannelse. Undervisningsmaterialet kan også anvendes af professionelle i praksis der arbejder med at udvikle kompetencer til tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner og på efter- og videreuddannelser.

Du kan læse om projektets historik, konkrete tilblivelse, evaluering og mål nedenfor.

### Ankestyrelsens undersøgelse

Skabelsen af projektet udspringer oprindeligt af de senere års tragiske børne-/ungesager – eksempelvis Brønderslev- og Tøndersagen. I 2012 igangsatte Social- og Integrationsministeriet en kulegravning i Ankestyrelsen af ti konkrete, alvorlige børnesager om overgreb mod børn fra de senere år.

Ankestyrelsen nåede frem til fem problemfelter, som skal styrkes for at forebygge og undgå sager med alvorligt svigt fra det offentlige side. To af dem er særligt relevante for den digitale platform. Det ene er "Samarbejdet med andre myndigheder og faggrupper," og det andet er "Inddragelse."

Ankestyrelsen pegede på at det tværsektorielle samarbejde generelt er utilstrækkeligt. Det handler både om samarbejdet mellem skoler, daginstitutioner og den kommunale forvaltning og samarbejdet mellem kommune og politi. Derudover fremhævede Ankestyrelsen at i flere af sagerne inddrages børnene ikke i tilstrækkelig grad i sagsbehandlingen.

Ankestyrelsens rapport "*Kulegravning af sager om overgreb mod børn og unge*" fra 2012 kan hentes på Social- og Integrationsministeriets hjemmeside [www.sm.dk](http://www.sm.dk).

På baggrund af undersøgelsen nedsatte Social- og Integrationsministeriet et ekspertudvalg, som fik til opgave at fremkomme med anbefalinger til hvordan indsatsen overfor børn og unge i udsatte positioner kan forbedres.

### Ekspertpanelets anbefalinger

Ekspertpanelets anbefalinger tager udgangspunkt i at det grundlæggende handler om at styrke den generelle indsats i forhold til børn og unge i udsatte positioner. Det gælder især om at prioritere tidlig opsporing, systematisk tværfagligt samarbejde samt en relevant og hurtig støtte til det enkelte barn.

Ekspertpanelet fremsatte anbefalinger fordelt på seks temaer, hvor det ene har særlig betydning for professionshøjskolerne. Temaet er at der bør etableres obligatoriske tværfaglige forløb omkring udsatte børn og unge på lærer-, pædagog-, socialrådgiver- og relevante sundhedsfaglige uddannelser.

*"Rapport fra ekspertpanel om overgreb mod børn"* fra 2012 kan hentes på Social- og Integrationsministeriets hjemmeside [www.sm.dk](http://www.sm.dk).

### **En opgave til professionshøjskolerne**

På baggrund af ekspertpanelets anbefalinger henvendte Uddannelses- og Forskningsministeriet sig til alle landets professionshøjskoler og bad i foråret 2013 om forslag til udvikling af et undervisningsmateriale. Materialet skulle kunne indgå i undervisning af kommende professionsbachelorer til tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner på tværs af professionsbacheloruddannelserne.

Forsknings- og Uddannelsesministeriet valgte professionshøjskolerne VIA, UCSJ og UCL til at stå for opgaven. Nationalt Videnscenter om Udsatte Børn og Unge (NUBU) fik ansvaret for koordinering af udviklingsarbejdet på tværs af de tre professionshøjskoler.



## Udvikling af undervisningsmaterialet

Undervisningsmaterialet er udviklet i perioden fra august 2013 frem til april 2015. Både undervisningsmaterialet og den digitale platform er testet i samarbejde med 700 studerende på professionsbacheloruddannelser i forbindelse både med monofaglige og tværprofessionelle forløb. Derudover har ca. 25 undervisere fra landets syv professionshøjskoler deltaget i to seminarer hvor materialet er blevet diskuteret og kvalificeret. De deltagende undervisere er specialiserede i undervisning i tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner. De studerendes evalueringer og kritik er efterfølgende blevet brugt til at revidere materialet og den digitale platform.

## Mål med tværprofessionelle undervisningsforløb

Inspireret af ekspertpanelets rapport om overgreb mod børn er projektet nået frem til følgende mål for tværprofessionelle undervisningsforløb på professionsbacheloruddannelser:

- At studerende i relevante professioner har solid og grundlæggende viden dels om børns og unges tegn på mistrivsel og dels om børns og unges livsbetingelser og opvækstvilkår, og at de på baggrund af denne viden opnår kompetencer til at handle foregribende og forebyggende
- At studerende får viden om deres handlemuligheder og handlepligt som professionelle og får en grundlæggende forståelse af hvilke funktioner de forskellige faggrupper har i den tværprofessionelle indsats
- At studerende kender rammerne for det tværprofessionelle samarbejde – pligt (lovgivning) og procedurer
- At studerende får kendskab til centrale begreber i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner
- At studerende får forståelse for betydningen af inddragelse af barnet/den unge og barnets/dens unges perspektiv

## Indhold i undervisningsmaterialet

Den digitale platform har følgende indhold:

- Autentisk case-materiale
- Juridisk undervisningsmateriale
- Forskningsoversigt
- Vejledende materialer og anbefalet litteratur

Materialerne er udviklet på forskellige måder. I det følgende præsenteres hvordan de forskellige materialer er blevet produceret.

## Autentisk case-materiale

Uddannelses- og Forskningsministeriet efterspurgte et autentisk case-materiale om børn og unge i udsatte positioner som en del af undervisningsmaterialet og lagde vægt på, at udviklingen af materialet skulle ske i samarbejde med kommuner og regioner.

I det følgende præsenteres måden det autentiske case-materiale er udviklet på. Autentisk case-materiale forstås i den her sammenhæng som konstruktion af cases på baggrund af interviews dels med professionelle fra relevante professioner og plejefamilier på børne- og ungeområdet i kommuner og regioner og dels med børn, unge og forældre.

Casene præsenterer de komplekse sammenhænge som børn, unge og forældre deltager i sammen med plejeforældre og professionelle. I konstruktionen af casene er det tilstræbt at få beskrivelser af professionelles forskellige faglige og organisatoriske ståsteder og forståelser af barnet eller den unge fremstillet på en sådan måde at uenigheder, konflikter, tvivl, dilemmaer og holdningsforskelle kommer med.

Casene fortæller om virkelige aktørers håndtering af dilemmaer, problemer og muligheder i deres professionelle arbejde. Casene er ikke bearbejdet ud fra om de er etisk korrekte, om love og regler overholdes, eller om der arbejdes effektivt. Casene fremstiller netop den konkrete professionelles praksis på børne- og ungeområdet i forvaltninger, institutioner og skoler, hvor der er syge kollegaer, ændringer i organisationen, nye politiske prioriteringer, ændrede strategier og skiftende betingelser for professionelt arbejde.

## Udvælgelse af autentiske cases

Følgende kriterier har været fundament for måden hvorpå interviewpersoner er valgt ud:

- Forskellige boligområder (storby, provinsby, landsby og stor og lille befolkningstæthed)
- Forskellige socialøkonomiske forhold (uddannelses- og indtægtsniveau)
- Forskellige professionsuddannelser (lærer, pædagog, socialrådgiver, ergoterapeut, fysioterapeut, sygeplejerske, sundhedskonsulent, psykolog og politi)
- Forskellig alder, køn og former for udsathed hos børn og unge
- Barne-/ungeperspektivet skal fremgå tydeligt

Formålet med udvælgelseskriterierne har været at udvikle et mangfoldigt case-materiale som dels tydeliggør kompleksiteten i professionelles tværprofessionelle samarbejde om og med børn, unge og deres familier og dels tydeliggør barnets/den unges og forældrenes perspektiv.

Samtidig er case-materialet udviklet gennem en eksplorativ proces hvor projektgruppen har været søgende i forhold til hvilke interviews der blev mulige, og herudfra om forskellige former for udsathed blev repræsenteret. Efterhånden som interviewene blev færdige, blev der skabt overblik over hvilke udsathedformer og faglige problematikker der var i interviewene og i hvilket omfang de kriterier der var opstillet for udvælgelse af casene, blev opfyldt.

Projektdeltagernes professionelle netværk blev også inddraget som kilde til at opsøge professionelle i praksis for at undersøge muligheder for interviews om børn og unge i udsatte positioner.

Gennem de professionelle der er interviewet, er det i nogle af casene lykkedes at få adgang til at interviewe børn, unge, forældre og plejeforældre.

### **En narrativ tilgang**

Der er valgt en narrativ tilgang som det empiriske grundlag for konstruktion af data til de autentiske cases.

Narrative interviews fokuserer på de historier de interviewede fortæller. Vægtningen er på menings- og betydningsstrukturer. Narrativer som empiri forventes at producere data om indhold og processer gennem fortællinger, herunder data om den interviewedes iagttagelse og konstruktion af den oplevede virkelighed og den mening og betydning som den interviewede tillægger denne virkelighed.

Narrativitet er fællesbetegnelse for en række teorier og metoder. Teorier om narrativitet bygger på:

- Hermeneutik: Læren om fortolkende forståelse eller udlægning (fx Gadamer 1900-2002)
- Fænomenologi: Læren om "det der viser sig" (fx E. Husserl 1859-1938)
- Symbolsk interaktionisme (fx Herbert Mead 1863-1931 & Erwin Goffman 1922-1982)
- Diskursteori (fx Ernesto Laclau 1935-2014 & Chantal Mouffe 1943 -)

Narrativitet søger at koble det indre og det ydre – subjektet og omgivelserne/det sociale/det kulturelle - og ser på sammenhænge mellem hvad mennesker tænker, føler og gør (Hansen, 2009).

Fortællinger ses også ifølge Jerome Bruner (1990) som et erkendelsesredskab, som mennesker har til rådighed for at forhandle mening, fx når det usædvanlige eller problematiske indtræffer. Dermed forstås fortælling som en grundlæggende kognitiv og sproglig form gennem hvilken individer søger at organisere og skabe mening.

Fortællinger formidler eller konstruerer kulturelt normative tilværelsesfortolkninger, dvs. fortællinger om os selv – hvad enten de er fortalt af os eller af andre –, og producerer narrativ identitet gennem en interpersonel kulturel proces. En fortælling kæder en række af begivenheder og situationer sammen hvorigennem fortælleren skaber mening og betydning i forhold til den konkrete virkelighed. Gennem fortællinger skabes sammenhæng mellem fortid, nutid og en given fremtid. Det er en måde for fortælleren at skabe orden i fx tid, struktur, organisering og sammenhæng. Der skabes ifølge Marianne Horsdal (2005) en meningsfuld helhed ud af spredte begivenheder.

Interviewene er tilrettelagt så de tilstræber at informanterne giver episodiske fortællinger og tematiske fortællinger, som beskrevet af Kvale & Brinkman (2009).

### **Aktørperspektiv**

Anvendelsen af en narrativ tilgang som grundlag for konstruktion af casene kommer til syne i casene gennem tydelig præsentation af aktørernes fortællinger om deres opfattelser af sagsforløbene.

Derved får læseren mulighed for at skelne mellem barnets eller den unges opfattelse, forældres opfattelse og de forskellige involverede professionelles opfattelser.

Casene er udtryk for en prioritering af bestemte aktørperspektiver idet ikke alle involverede i den enkelte case er blevet interviewet.

I hver case redegør vi indledningsvist for hvilke aktører der er interviewet. De interviewede aktører er de direkte aktører. De *indirekte aktører* er dem, der omtales af de *direkte aktører*, men som ikke selv kommer direkte til orde.

### **Interviewmåder**

Der er 12 cases, som er udarbejdet gennem interviews med:

- Børn, unge og forældre
- Pædagoger, lærere, socialrådgivere, sygeplejersker, sundhedskonsulent, ergoterapeut, fysioterapeut og PPR-psykolog fra kommuner og regioner
- Plejeforældre

De interviewede har valgt hvor interviewet har fundet sted. Nogle interviews er foregået på den interviewedes arbejdsplads eller i den interviewedes hjem. Andre interviews er foregået på interviewerens arbejdsplads og i et enkelt tilfælde i interviewerens hjem.

De fleste interviews er foregået ved optagelse på bånd/diktafon/mobiltelefon. Et interview er foregået på den måde at interviewerens har skrevet referat af samtalen direkte efter interviewet. To interviews er foregået gennem telefon. De interviews der er blevet optaget på bånd er generelt blevet transskriberet.

Alle interviewede har givet lov til at materialet bruges som undervisningsmateriale på landets professionshøjskoler.

### **Redigering af casene**

I casene anvendes fiktive navne, og geografiske stednavne er udeladt for at forhindre, at interviewpersonerne kan genkendes af andre. Samtidig er alle andre former for data som kan være personhenførbare udeladt. En enkelt case er konstrueret gennem to børns forskellige hverdagsliv.

Casene er redigeret adskillige gange med det formål både at få skrevet de centrale tværprofessionelle problematikker, dilemmaer og udfordringer frem og få barne- og forældreperspektivet så tydeligt frem som det har været muligt.

Følgende litteratur har indgået i produktion af det autentiske case-materiale:

- Brunner, Jerome (1990): *Acts of meaning*, Harvard University Press
- Hansen, Janne Hedegaard (2009): *Narrativ dokumentation. En metode til udvikling af pædagogisk arbejde*, Akademisk Forlag
- Horsdal, Marianne (2005): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*, København: Borgen
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag
- Mishler, E.G. (1986): *Research Interviewing – context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press
- Polkinghorne, D.E. (1996): *Narrative knowing and the study of lives*. In J.E. Birren & G.M. Kenyon & J. Ruth & J.J.Schroots & J. Svensson (Eds.), *Aging and Biography* (pp. 77-98), New York: Springer, USA

## Juridisk undervisningsmateriale

Undervisningsmaterialet om de juridiske rammer for tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner omfatter:

1. Et kompendium om de juridiske rammer
2. En case-samling bestående af 12 illustrative cases om de juridiske rammer for tværprofessionelt samarbejde
3. En vejledning til case-materialet, der giver en kort vejledning til hver enkelt case
4. Et tre-dages undervisningsprogram
5. Et to-dages undervisningsprogram
6. Slides til det tre dages undervisningsprogram (kun på hjemmesiden [www.nububupt.dk](http://www.nububupt.dk))

Kompendiet om de juridiske rammer for det tværprofessionelle samarbejde er udarbejdet og kommenteret af jurister med fokus på de juridiske regler der er gældende for det tværprofessionelle samarbejde om børn og unge i udsatte positioner. Kompendiet er gennemarbejdet og afprøvet i en undervisningsmæssig praksis. Materialet er ikke umiddelbart tilgængeligt for lægmand, og materialet skal gerne formidles af en jurist eller af undervisere med kendskab til den juridiske fagdisciplin.

Som supplement til kompendiet er der udarbejdet en case-samling med 12 cases, som hver især har fokus på forskellige juridiske aspekter af det tværprofessionelle samarbejde. Sammen med kompendiet udgør case-samlingen hovedelementerne i undervisningsmaterialet. Som en hjælp til underviseren er der udarbejdet en vejledning til case-samlingen. I vejledningen er det kort beskrevet hvad man kan komme ind på i forbindelse med de pågældende cases.

Endelig er der udarbejdet forslag til et tredages undervisningsprogram med tilhørende slides og forslag til et todages undervisningsprogram. Begge undervisningsforløb kommer igennem de juridiske rammer for det tværprofessionelle samarbejde om børn og unge i udsatte positioner. Undervisningsforløbet på tre dage giver adgang til en mere dybtgående gennemgang af de juridiske rammer.

Det udviklede materiale er anvendeligt i mange sammenhænge og kan også anvendes på efter- og videreuddannelser eller i forbindelse med korte kurser.

Det juridiske materiale er blevet kvalificeret og evalueret på flere forskellige måder i løbet af udviklingsprocessen. Det faglige indhold i undervisningsmaterialet har været diskuteret af jurister på Socialrådgiveruddannelsen i Århus, med jurister på professionshøjskolerne i efteråret 2014 og er blevet peer-reviewet af cand. jur. Karen Elmegaard, Professionshøjskolen Metropol. Herudover har materialet været diskuteret og kommenteret på de to underviserseminarer dels i september 2014 og dels i januar 2015.



Materialet har været testet i efteråret 2014 både på Campus Viborg og på socialrådgiveruddannelsen i Århus. De gennemførte undervisningsforløb er blevet evalueret af de studerende med survey. Undervisere og studerende giver generelt alle udtryk for at materialet er relevant, letlæseligt og meget anvendeligt, og at undervisningsmaterialet giver studerende en større forståelse af egen profession og et bedre grundlag for at handle tværprofessionelt.

### **Forskningsoversigt og anbefalet litteratur**

Der er udarbejdet en forskningsoversigt i artikelform med en omfattende litteraturliste, som primært består af engelsksprogede artikler. Derudover er der udarbejdet en mindre omfattende litteraturliste rettet mod undervisning i tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner på professionshøjskolerne hvor en stor del af referencerne er danske.



## Vejledende materialer

De vejledende materialer er didaktiske materialer udviklet gennem afprøvninger af det autentiske case-materiale på mono- og tværprofessionelle forløb for professionsbachelorstuderende i 2014.

De vejledende materialer består af følgende:

- Introduktion til brug af det autentiske case-materiale og de vejledende materialer
- Bronfenbrenner – Den udviklingsøkologiske model
- Resiliens som fælles begrebsramme i tværprofessionelt samarbejde
- Tre refleksions- og analysemodeller
- Tidslinjemetode
- Formål og mål i det tværprofessionelle arbejde
- Problembaseret læring
- Rollespil med et eksempel på et rollespil
- Forumteater med et eksempel på et forumteatergrundspil
- Vignetmetoden med et eksempel på vignetspørgsmål

Endelig er der eksempler på mono- og tværprofessionelle undervisningsforløb udviklet i 2014.

## Links på hjemmesiden [www.nububupt.dk](http://www.nububupt.dk)

Der er udarbejdet en oversigt over links til øvrigt materiale, som vi finder relevant i forhold til undervisning i tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner. Materialet er inddelt i forskellige kategorier.

# 1. Caseprojekt

## Oversigt over de 12 cases

Case-nr.	Hvad handler casen om?	Direkte aktører	Indirekte aktører
1. Claus	Casen handler om en dreng i 10. klasse. Casen beskriver et par ugers forløb for drengen på skolen. Drengen er anbragt på et værested, optræder aggressivt og voldeligt, har stofmisbrug og er uengageret i skolens faglige processer. Casen ender med at drengen smides ud af skolen efter at have slået en pige.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claus</li> <li>• Klasselærer i 10. klasse</li> <li>• Pædagog på opholdssted</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claus' mor, far og søster</li> <li>• Elever i 10. klasse</li> <li>• Lærere i 10. klasse</li> <li>• AKT-lærer</li> <li>• Skoleleder</li> <li>• Politi</li> </ul>
2. Dennis	Casen er en forløbscase, hvor vi følger en dreng fra hans 8. til hans 12. år. Drengen bor alene med sin mor og er hos sin far hver anden weekend. Drengen trives ikke i skolen eller i SFO'en. Han bliver mobbet pga. overvægt og har ingen venner. Casen følger drengens forløb, hvor han dels får hjælp af privat psykolog, dels får hjælp gennem sundhedsplejerske, læge og diætist. Han er på ophold på Julemærkehjem og får også støtte fra en sundhedskonsulent i kommunen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dennis</li> <li>• Sonja, Dennis' mor</li> <li>• Pernille, sundhedskonsulent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dennis' far</li> <li>• Folkeskolelærer</li> <li>• SFO-pædagoger</li> <li>• Sundhedsplejerske på skolen</li> <li>• Medarbejdere på Julemærkehjem</li> <li>• Privat psykolog</li> <li>• Læge</li> <li>• Diætist</li> </ul>
3. Diana	Casen er en forløbscase om en pige fra hun er et til fire år. Pigen er anbragt i en plejefamilie og får efter en periode plads i en specialbørnehave. Der er uenighed mellem pigens biologiske mor, plejeforældrene og forskellige professionelle om pigens behov, udvikling og trivsel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Birgitte, Dianas mor</li> <li>• Margit, plejemor</li> <li>• Arne, plejefar</li> <li>• Lotte, sagsbehandler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diana</li> <li>• Sundhedsplejerske</li> <li>• Familieplejekonsulent</li> <li>• Ny sagsbehandler</li> <li>• Pædagog i specialbørnehave</li> <li>• Leder i specialbørnehave</li> <li>• Birgittes støtteperson</li> </ul>

Case-nr.	Hvad handler casen om?	Direkte aktører	Indirekte aktører
4. Emilie	<p>Casen handler om en pige på 8 år, som tidligt i livet anbringes først på behandlingshjem og senere i plejefamilie. Den første anbringelse sker mod forældrenes vilje, men senere bliver anbringelsen frivillig. Forældrene har alkoholproblemer. Moren er tilknyttet Socialpsykiatrien og faren er under tilsyn fra Kriminalforsorgen pga. dom for vold.</p> <p>Casen handler om samarbejdet mellem socialrådgiver, skolelærere, SFO-pædagoger, forældre og plejemor – især i forhold til overgange mellem pigens hverdagsliv i plejefamilie og i biologisk familie og de professionelles opgaver og refleksioner over samarbejdet med de deltagende parter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Søren, Emilies far</li> <li>• Gitte, Emilies mor</li> <li>• Lisbeth, Emilies plejemor</li> <li>• Clara, klasselærer</li> <li>• Stig, SFO pædagog</li> <li>• Lene, Socialrådgiver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emilie</li> <li>• Emilies plejefar</li> <li>• Emilies klassekammerater</li> </ul>
5. Magnus	<p>Casen handler om et spædbarns anbringelse uden for hjemmet og starter på fødegangen. I casen er der et kompliceret og konfliktuelt samarbejde mellem sygeplejerske, plejeforældre, socialrådgiver og familiekonsulent. Casen tydeliggør, at de implicerede professioner har divergerende opfattelser af barnets og moderens vanskeligheder, ressourcer og behov, hvilket resulterer i uenigheder og konflikter om relevante handlebeslutninger.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camilla, Magnus' mor</li> <li>• Marie, sagsbehandler</li> <li>• Jette, sygeplejerske i børneafdelingen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Magnus, 0-1 år</li> <li>• Magnus mormor/ Camillas mor</li> <li>• Kommunal familierådgivning</li> <li>• Sygeplejerske på fødeafdeling</li> <li>• Pædagogisk konsulent på Unge Mødreprojektet</li> <li>• Familiekonsulent</li> <li>• Sundhedsplejerske</li> </ul>
6. Maria	<p>Casen handler om en pige på 14 år. Casen beskriver pigens skoleforløb fra 3. til 6. klasse i folkeskole og i 7. klasse på et socialpædagogisk opholds- og behandlingssted. I folkeskolen har pigen stigende fravær og trives ikke, og der er samarbejde med forældrene herom. Der går lang tid, inden skolen laver underretning og første initiativ er at hente pigen i hjemmet om morgenen. Næste initiativ bliver et socialpædagogisk opholds- og behandlingssted, hvor pigen er dagelev.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maria</li> <li>• Jan, Marias klasselærer</li> <li>• Karen, socialrådgiver på socialpædagogisk opholdssted</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marias far og mor</li> <li>• Skoleleder</li> <li>• Socialpædagog</li> <li>• Andre lærere på skolen</li> <li>• Andre lærere på dagskolen</li> </ul>

Case-nr.	Hvad handler casen om?	Direkte aktører	Indirekte aktører
7. Martin	Casen er en forløbscase, hvor vi følger en dreng fra hans 3. til 5. år i børnehave. Drengen beskrives af mor som særlig sensitiv. Pædagogerne fortæller, at drengen ikke trives, han virker trist. Han er ofte forkølet, og han er tågænger og ikke renlig. Casen følger samarbejdet mellem professionelle og mor i forhold til at få skabt bedre betingelser for drengens udvikling.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sanne, Martins mor</li> <li>• Hanne, pædagog i børnehaven</li> <li>• Ane, pædagog i børnehaven</li> <li>• Pia, børnehaveleder</li> <li>• Christina, leder af PPR</li> <li>• Trine, sundhedsplejerske</li> <li>• Ergoterapeut</li> <li>• Fysioterapeut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Martin</li> <li>• Martins far</li> <li>• Martins søstre</li> <li>• Andre børn i børnehaven</li> <li>• Øvrigt personale i børnehaven</li> <li>• PPR-psykolog</li> <li>• Familiepædagog</li> </ul>
8. Oskar	Casen handler om en dreng i 1. klasse, som på forskellige måder taler om og tegner, at han har seksuelt samkvem med sin mor. Forældrene er skilt, og moren har forældremyndighed. Casen beskriver det forløb, der foregår frem til faren får forældremyndighed. I casen indgår underretning, samarbejde internt på skolen, samarbejde med socialforvaltning, politi og forældre. Casen har også fokus på professionelles udfordringer knyttet til at moren har anden etnisk baggrund end dansk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lene, Oscars klasselærer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oskar</li> <li>• Oscars mor</li> <li>• Oscars far</li> <li>• Skoleleder</li> <li>• Anden lærer</li> <li>• Politibetjente</li> <li>• Sagsbehandler</li> <li>• Medarbejder i Børnehuset</li> </ul>
9. Peter	Casen handler om en 11 årige dreng i 4. klasse, hvis far udsætter drengen for fysisk og psykisk vold. Casen beskriver, hvordan AKT-læreren opbygger et tillidsfuldt forhold til drengen, hvordan samarbejdet mellem skolen, socialforvaltningen og politiet forløber, hvordan afhøringen af drengen foregår og hvilke foranstaltninger der iværksættes (anbringelse i plejefamilie).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pia, AKT-lærer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peter</li> <li>• Peters bror</li> <li>• Peters forældre</li> <li>• Skoleleder</li> <li>• Lærere i Peters klasse</li> <li>• Sagsbehandler</li> <li>• Politibetjente</li> </ul>

Case-nr.	Hvad handler casen om?	Direkte aktører	Indirekte aktører
10. Silas	Casen handler om en 11 måneders dreng, som indlægges på hospital med skade på det ene ben. Begge forældre er med på hospitalet. Drengen har lårbensbrud og blå mærker forskellige steder på kroppen. Lægernes undersøgelser af drengen giver mistanke om vold mod drengen. Casen beskriver det første døgn på hospitalet, samarbejdet med forældrene og personalets beslutning om at underrette de sociale myndigheder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Louise, sygeplejerske på børneafdeling på hospital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silas</li> <li>• Silas' forældre</li> <li>• Hospitalslæge</li> <li>• Ortopædkirurg</li> <li>• Andre sygeplejersker</li> </ul>
11. Steffen	Casen er en forløbscase, hvor vi følger en dreng fra hans 2,5 år til hans 15. år. Drengen har et stærkt temperament, og der opstår konflikter i dagpleje, børnehave og skole. Han bor sammen med far, mor og lillebror. Casen følger drengens og forældrenes samarbejde med professionelle i almen- og specialområdet. Som 9-årig kommer han på specialskole for børn med ADHD-diagnoser. Børnepsykiatrisk afdeling definerer ham til at være normalbegavet med ADHD og infantil autisme, da han er 10 år. Som 15-årig bliver han døgnanbragt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minna, Steffens mor</li> <li>• Sofie, Socialrådgiver i folkeskolen</li> <li>• Lise, afdelings-sygeplejerske på børnepsykiatrisk afdeling</li> <li>• Cecilie, kommunal sundhedskonsulent (diætist)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steffen</li> <li>• Steffens far</li> <li>• Steffens lillebror</li> <li>• Dagplejer</li> <li>• Pædagoger i børnehave</li> <li>• Lærere i folkeskole</li> <li>• Kommunal ergoterapeut</li> <li>• Pædagoger og lærere på behandlingsinstitution</li> </ul>
12. Tanja	Casen handler om en pige på 17 år, som har adskillige anbringelser bag sig, siden hun var 11 år. Den børnefaglige undersøgelse taler om massivt omsorgssvigt. Forældrene er skilt, faderen har forældremyndighed og pigen har haft ansvar for sin lillesøster, som også er blevet anbragt. Pigen er involveret i kriminalitet og misbrug (narkotika og seksuelt) og forsvinder jævnligt fra kontakt med professionelle (opholdssted, kontaktperson, skole og socialrådgiver).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bente, socialrådgiver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanja</li> <li>• Tanjas far</li> <li>• Kontaktperson</li> <li>• Plejefamilie</li> <li>• Opholdssted</li> <li>• Behandlingssted</li> <li>• Politi</li> </ul>



## Claus

– en 16 årig dreng med udadvendt voldelig adfærd

### Claus starter i 10. klasse

Klasselæreren fortæller: "Claus begynder i vores 10. klassecenter i sommeren 2013. Han begyndte et par uger efter de andre fordi han først havde været på efterskole. Efterskolen var ikke noget for ham, og han bor nu på et opholdssted."

"Allerede ved det første møde med ham blev jeg usikker på om vores tilbud egentlig var noget for ham eller om han bare skulle "opbevares," siger klasselæreren og fortsætter: "Han virkede på ingen måde fagligt eller socialt interesseret. Han kiggede nærmest væk da vi viste ham kalenderen for 10. klasse med projekter, brobygning og studietur. Når nye elever begynder i 10. klasse, er der blandt eleverne valgt nogle "klasse-mentorer", som skal hjælpe nye elever med det praktiske og samtidig støtte dem i forholdet til at danne relationer med andre elever i klassen. De to "klasse-mentorer" var han lidt interesseret i."

Efter Claus' deltagelse i et par ugers undervisning begynder klassens lærere at karakterisere ham som uengageret i det faglige arbejde, men med et fagligt potentiale. AKT-læreren laver en EDP-observation på ham for at få et indblik i hvor og hvornår han indgår i læringsfællesskaber i undervisningen. Observationen viser at Claus nærmest sidder i dvale i undervisningen. AKT-læreren undrer sig. I en samtale med Claus spørger hun ham om han ryger noget eller tager stoffer. Claus flyver op og fejer alt fra bordet ned på gulvet med armen i én bevægelse. Klasselæreren fortæller at AKT-læreren bliver meget forskrækket.

### Claus får hidsighedsanfald

Det viser sig at Claus får hidsighedsanfald. Nogle af klassekammeraterne i 10. klasse siger lidt til klasselæreren om det, men de tør ikke stå frem. "Han er helt sikker ligeglad med om skolen ved det eller ej. Han er ligeglad med alt, og man ved aldrig hvornår knytnæven rammer en," siger klasselæreren.

Knytnæven rammer en dag en pige fra en anden klasse i et frikvarter. Claus har tydelige tatoveringer. En dag har han fået lavet nye tilføjelser til tatoveringerne, og det bemærker nogle piger, som komplimenterer ham for det. En af pigerne er tavs. Claus spørger hende hvad hun mener om hans tatoveringer. Hun trækker på skulderen, og så ryger hun bagover af en knytnæve i ansigtet. Pigens forældre politianmelder episoden. Pigens fortænder er slået ind men ikke ud.

### Claus bliver vist bort fra skolen

Skolen meddeler kommunens skoleforvaltning at de ikke længere kan have Claus som elev, og da 10. klasse er et frivilligt tilbud, accepterer kommunen

### Direkte aktørperspektiver

- Claus
- Klasselærer i 10. klasse
- Pædagog på opholdssted

### Indirekte aktørperspektiver

- Claus' mor, far og søster
- Elever i 10. klasse
- Lærere i 10. klasse
- AKT-lærer
- Skoleleder
- Politi

### Tværf professionelle temaer

- Samarbejde mellem folkeskole og 10. klassecenter
- Samarbejde mellem efterskole, opholdssted og skole
- Samarbejde mellem socialforvaltning, politi, skole og opholdssted
- Professionelles forståelse og håndtering af udadrettede unge med voldelig adfærd

### Didaktiske forslag

- Vignetmetoden
- Rollespil
- Forumteater



skolens afgørelse. Klasselæreren fortæller at hun oplever at klassen er lettede over at Claus er forsvundet. Størstedelen af eleverne er utrygge ved ham, siger hun, men der er også nogle elever som er meget imponerede af ham og det liv han fører ifølge hendes vurdering. Han er sej eller cool på en måde som nogle elever også går og drømmer om at være, siger hun.

Skolens leder retter henvendelse til kommunen for at udtrykke undren over at de "sådan uden videre" får en elev i 10. klasse uden konkrete oplysninger om hans adfærdsmæssige problemer. Skolen fik inden Claus begyndte i 10. klasse at vide at Claus var en elev som ikke havde gået regelmæssigt i skole siden 8. klasse, at han havde fået undervisning på de tre forskellige væresteder hvor han havde boet, og at han var almindelig begavet. Der var en uddannelsesplan vedhæftet disse oplysninger, hvoraf det bl.a. fremgår at Claus vil til militæret når han bliver 18 år. UU-vejlederen havde foreslået en håndværkeruddannelse, og Claus havde været sendt i praktik for afklaring af om han skulle være håndværker. Han havde deltaget meget overfladisk i praktikkerne og forløbene på EUD.

Skolens SSP-lærer retter henvendelse til politiet for at orientere om episoden med pigen som blev slået. Politiet tager imod informationerne.

### **Claus' liv i anbringelser**

Claus sagsbehandler i kommunen er nyansat og nyuddannet og hun kender ikke sagen indgående og har aldrig mødt Claus. Der ligger allerede en henvendelse fra opholdsstedet på hendes bord idet pædagogerne efterlyser retningslinjer for hvad der skal ske med Claus fremmedrettet. Der er ikke sket en opfølgning af handleplanen det sidste halvandet år, ej heller foretaget tilsynssamtaler med Claus. Han har skiftet anbringelsessted fire gange på to år. Først var han i en akut plejefamilie, så kom han på efterskole, siden på et opholdssted og derfra på det aktuelle opholdssted, hvis målgruppe er unge med sociale og adfærd-problemer samt stofmisbrug. Hun kan læse i en statusrapport fra kontaktpædagogen at: "Claus er meget stor og ser særlig ud med sine tatoveringer. Han har et meget stort stofmisbrug, og vi oplever at han konstant er i ubalance. Der skal ingenting til, så raserer han sit værelse, og det betyder at han ødelægger sin seng, skabene og alt på værelset."

Pædagogen fortæller også at han og en kollega ikke tør blande sig når han raserer sit værelse, hvad han gør af og til, og det følger ikke noget mønster. Når værelset er raseret, går han ud af døren fra værelset som om ingenting er hændt. "Det er sgu det mest uhyggelige," siger pædagogen og tilføjer at han og kollegerne er begyndt at tale om at Claus adfærd virker uforståelig. De overvejer muligheden af at Claus bliver undersøgt af en psykiater.

### **Pædagogens beretning om Claus liv**

Pædagogen fortæller at Claus kommer fra en familie med far, mor og lillesøster. Begge forældrene er i arbejde. Faren har haft et job hvor han har rejst rundt i verden. Moren arbejder i butik. Livet i familien begynder at gå mere

og mere galt da Claus nærmer sig puberteten. Han får voldsomme raserianfald og retter sig ikke efter beskeder fra moren. Han lægger sig tit til at sove i sin seng midt på dagen op til flere timer.

Da han er 14 år, tager han familiens bil og kører af sted i den sammen med en kammerat. De er væk i fem dage. Da politiet finder Claus og hans kammerat – en fyr på 19 år –, er de begge meget påvirkede af stoffer. Claus' far stopper sit rejsejob og får nyt arbejde for at være mere hjemme i familien. Claus begynder at tage stoffer jævnligt. Han begynder at ryge hash og tager af og til også flere hårde stoffer. Efter episoden med bilen og en episode hvor han slår både sin mor og sin 9-årige lillesøster, fjernes han fra hjemmet.

### **Claus' eget perspektiv**

Claus fortæller til interviewereren at han kommer fra "en ganske normal familie" med lillesøster, mor og far. Forældrene er gift og bor i et almindeligt kvarter. Claus fortæller at han gennem flere år har været "pissetræt" af sine forældre og sin søster. Han betegner sin mor som naiv og mindre begavet. Hans far har rejst meget, så ham har han ikke rigtig noget indtryk af.

Han fortæller at han altid har været optaget af at krydse grænser for at mærke hvordan det er, og fortæller hvordan han meget bevidst opsøgte "ballademagerne" i skolen. Ikke fordi han som sådan ser op til dem, men fordi det var vildt spændende det de fortog sig. Han siger: "Lærerne fik også altid nogle særlige rynker i panden når navnene på de drenge kom frem, og da politiet direkte advarede mig om selskabet, så var jeg slet ikke i tvivl om at de drenge var vejen frem. I selskabet med dem begynder jeg at ryge hash. Det gælder om at have overblikket, ellers tager de røven på en. Man skal ikke tro at de er flinke eller rare ved en – de er mere fjender end venner, men spillet mellem dem er interessant," forklarer Claus.

Claus siger at han egentlig ikke kan forstå at pædagoger, socialrådgivere, lærere og politi forsøger at rende ham i røven hele tiden. Han er fuldt ud klar over deres hensigt med at gøre det, men han vil være i fred. Han forklarer også at han faktisk ikke kan forstå hvorfor han ikke bare kan få lov at være i fred. Han fortæller om hvor lykkelige pædagogerne ser ud i ansigtet når han sidder og taler dem efter munden på opholdsstedet. Han fortæller at det virker som om de ligefrem tror på det han siger. "Man skal bare tale dem efter munden, så slutter alle møder meget hurtigt med en såkaldt "aftale". De såkaldte "aftaler" drømmer Claus ikke om at overholde hvis det ikke passer ham, fortæller han.

I forhold til vold siger han: "Hvis folk ikke kan finde ud af at blande sig uden om, så tæsker jeg dem."

Claus siger at han egentlig synes at systemet er snærende for ham. Han fortæller: "Pædagogerne render efter mig konstant og diagnosticerer mig sikkert også når de holder møder," og tilføjer at han bare går hvis han ikke gider være på opholdsstedet mere.

### Direkte aktør- perspektiver

- Dennis
- Sonja, Dennis' mor
- Pernille, sundhedskonsulent

### Indirekte aktør- perspektiver

- Dennis' far
- Folkeskolelærer
- SFO-pædagoger
- Sundhedsplejerske på skolen
- Medarbejdere på Julemærkehjem
- Privat psykolog
- Læge og diætist

### Tværfaglige temaer

- Samarbejde på tværs af folkeskole og sundhedspersonale i kommune og region
- Samarbejde på tværs af almen- og specialtilbud
- Fritidsaktiviteter på tværs af skole, SFO og familie

### Didaktiske forslag

- Forumteater
- Vignetspørgsmål

## Dennis

– et forløb med en dreng i mistrivsel i skolen og familien fra han er 8 til 12 år

### Dennis' hverdagsliv

Dennis er en dreng på 8 år. Han bor i en landsby i et lille hus med sin mor Sonja. Han går i 3. klasse på en folkeskole, der ligger i den provinsby hvor Dennis' far bor med sin kæreste og deres fælles datter på 4 år. Dennis er hos sin far og hans familie næsten hver anden weekend. Af og til sker det også at far kommer forbi skolen og kører ham hjem. "Det er rart at sidde dér i bilen med far," siger Dennis.

Dennis' mor Sonja har konstante smerter på grund af gigtsygdom og er førtidspensionist. Hun har ikke energi til at bringe ham til og fra skolen, så han tager bussen sammen med nogle af de andre børn efter SFO. Når Dennis kommer hjem, hygger han sig med sin mor og de får kager, brød og kakaomælk, og så plejer han at smutte ind på sit værelse til computerspillene. Han spiller mens hans mor hviler sig og laver aftensmad. Hun spørger af og til om han ikke skal ud at lege med de andre på vejen, men han synes ikke at det er sjovt. "Der er kun tre andre børn på vejen, og den ældste dreng driller mig altid og siger nogle gange Delle Dennis til mig. Det er nok at jeg skal tage bussen til og fra skole med dem. Så vil jeg hellere spille computerspil," fortæller Dennis og fortsætter: "Jeg har det godt med at være i gang med mine hænder. Jeg kan bedre tale, når jeg nulrer eller piller ved noget. Men i skolen er læreren efter mig. Hun siger at jeg ikke skal sidde og pille ved ting. Jeg synes bare at det er rart når jeg nu skal sidde stille på min plads – så er det rart, at hænderne rører ved noget, så kan jeg bedre samle tankerne, men det er ikke noget jeg tænker over. Det er bare noget der sker".

Dennis fortæller: "Jeg har svært ved at sove om natten. Jeg drømmer nogle gange om en film som jeg så noget af. Den var ret uhyggelig. Noget med nogle monstre, der flyttede ind i folks hoveder. Far og mor er irriterede over at jeg ikke kan sove. Nogle gange står jeg op og vækker mor når jeg ikke kan sove – når tankerne om de uhyggelige monstre bliver for voldsomme. Så får jeg lov at putte i hendes seng. Men jeg tør ikke vække far når jeg er hos ham. Han bliver bare rigtig sur. Sidste weekend skulle jeg have sovet nede hos en fra klassen, men det blev ikke til noget, for jeg var bange for at uhyrerne skulle komme".

### Dennis har samtaler med privat børnepsykolog

Sonja er bekymret for Dennis. Hun har været til en forældresamtale hvor læreren sagde at hendes dreng ikke kan sidde stille og koncentrere sig i timerne, og det går ud over hans faglige niveau. Sonja siger: "Jeg ved godt at Dennis er en urolig dreng. Han er lidt hyper. Det er faktisk kun når han spiller computerspil at der er ro over ham. Og så er der det med at han ikke kan sove om natten." Hun ringer derfor til Dennis' far og aftaler at de prøver at kontakte en privat børnepsykolog hvor Dennis måske kan blive hjulpet. Som barn var hun selv til skolepsykolog med nogle problemer om

mobning, fortæller hun, men det hjalp overhovedet ikke, så hun foreslår en privat psykolog. De får ordnet det sådan at kommunen giver et tilskud, fordi Dennis' natteuro er kommet efter hun selv har fået det fysisk dårligere.

I begyndelsen synes Dennis at det er lidt underligt at komme hos ham psykologen. Han skal jo svare på nogle af de spørgsmål han stiller og sådan. Men efter anden gang bliver det noget som Dennis glæder sig til. "Psykologen har nogle små klodser og opgaver som jeg skal klare med hænderne mens vi snakker sammen. Det er rigtigt sjovt, og jeg er faktisk god til at samle klodserne sammen så de kommer til at passe," fortæller Dennis og forklarer: "Jeg må gerne gå rundt mens vi snakker, og det er rart, for så kan jeg bedre snakke. Jeg fortæller om mor og far, om det jeg kan huske fra dengang de blev skilt, om de andre i klassen og dem der bor på vejen, om den uhyggelige film og om hvad jeg drømmer om natten." Dennis ender med at blive træt hver gang og falder i søvn på psykologens gulv inden hans mor kommer og henter ham. Efter ti gange stopper han hos psykologen, og efterhånden kan han nu sove om natten igen – hvis en lille lampe er tændt og døren kan stå åben så han kan kigge ind i mors soveværelse.

### **Dennis besøger skolens sundhedsplejerske**

Dennis er nu 9 år. Han er ikke så glad for skolen længere. Han synes det er kedeligt, og læreren er hele tiden sur på ham – også hvis han virkelig prøver at sidde stille og lave sine opgaver. Han kan heller ikke lide skolen og SFO'en, fordi der er flere som nu driller ham og er efter ham – også i bussen til og fra skole. "Nogle gange bliver jeg hjemme fordi jeg har ondt i maven. Det er rart: Så slipper jeg for dem alle sammen," siger Dennis.

Sonja tænker at hun bliver nødt til at gøre noget i forhold til Dennis, og siger: "Han er blevet kraftigere og kraftigere, og han gider ikke gå til sport. Jeg har forsøgt at få ham til at begynde til fodbold eller badminton, men der er ikke noget af det som han vil. Han har heller ikke rigtig nogen venner som han kan følges med, og det er nok også med til at holde ham tilbage. Han virker også tit så trist, og skolearbejdet skal jeg virkelig kæmpe for at få ham til at lave." Hun kontakter derfor skolens sundhedsplejerske og fortæller om Dennis. Sundhedsplejersken foreslår at de kommer til en samtale for at tale om hvilke muligheder der er for at få hjælp.

Hos sundhedsplejersken bliver Dennis målt og vejjet, og så siger sundhedsplejersken til Dennis at han gerne må løbe ud at lege indtil hun og hans mor har talt færdig. Sundhedsplejersken giver Sonja en masse råd om hvad hun kan gøre for at Dennis får den rigtige mad i løbet af dagen og ikke spiser for meget.

Sonja fortæller: "Jeg kan ikke få Dennis til at følge rådene. Han går i køkkenets skabe og tager kager, brød og andet når jeg ikke ser det. Det er også alt for krævende for mig at skulle lave om på alle de ting som sundhedsplejersken fortæller. Og jeg vil ikke selv kun spise på den måde selv om jeg da vist også selv vejer en del for meget og det da kunne hjælpe på gigten som sundhedsplejersken siger. Ja, så er det bare alt for mange ting jeg skal gøre. Og Dennis er slet ikke interesseret i den nye mad".

De kommer hos sundhedsplejersken nogle gange over et år, og til sidst foreslår sundhedsplejersken at hun henviser dem til et tilbud der findes på et sygehus hvor de kan få mere hjælp i forhold til Dennis' overvægt. Der kan de tage blodprøver og teste, og så er der også en psykolog tilknyttet. Det siger Sonja ja tak til.

### **Dennis har samtaler med læge og diætist på sygehuset**

Dennis er næsten 10 år før de kommer til på sygehuset. Her sker der det samme, synes Sonja og siger: "Her er der en læge og en diætist som taler meget bestemt og alvorligt til os. Jeg kan mærke på Dennis at det ikke hjælper. Han bliver i stedet bange for lægen og diætisten og for at komme der. Mellem samtalerne på sygehuset sker der heller ikke ændringer i forhold til Dennis' madvaner. Hver gang bliver han vejjet, og hver gang har han taget lidt på. Det er igen mig der skal stå for ændringerne, og jeg får da lavet lidt sundere morgenmad og aftensmad, men hvad hjælper det når Dennis går i skabene og tager alt det forbudte når jeg sover eller ikke lige er der? Jeg er så træt af at være den sure mor hele tiden. Vi er jo efterhånden hele tiden uvenner." Sonja finder ud af, at de i SFO'en serverer kager, pizzaboller og saftevand flere gange om ugen. Hun ringer derfor og melder Dennis ud af SFO'en. Hun fortæller ikke hvorfor hun melder Dennis ud, men hun er forarget over at de kalder sig en sund SFO.

Dennis er glad for at slippe for at være i SFO'en. Han spiller computerspil og ser film. Nogle gange med en ven han har i klassen, ellers alene. Dennis fortæller: "Jeg vil egentlig gerne tabe mig: Så kan det også være at drenge i skolen ikke vil drille mig så meget. Men jeg får bare sådan en lyst til hyggemad når jeg sidder og spiller om eftermiddagen og i weekenderne, og så kan jeg lige smutte ud i køkkenet når mor alligevel hviler sig. Hun er også så sur hele tiden fordi hun har ondt, siger hun, men derfor kan hun da godt være lidt sød over for mig. Jeg gider i hvert fald ikke spise efter hendes regler når hun skal være så sur på mig. Hun opdager nogle gange at jeg har taget noget, og så råber hun af mig, men jeg er da ligeglad. Hun kan bare lade være med at være så sur hele tiden."

### **Dennis bor på Julemærkehjem**

Sonja ved til sidst ikke hvad hun skal gøre, så hun tager til deres praktiserende læge og fortæller om situationen. Han foreslår at de sammen søger en plads til Dennis på et Julemærkehjem så han kan komme væk, tabe sig, få motion og nye venner. Det synes Sonja lyder som en god idé, og Dennis vil efter lidt overtalelse også gerne give det en chance og tænker: "Så kan jeg også komme væk fra skolen og dem der driller."

Dennis er 12 år før han får en plads på det nærmeste Julemærkehjem. Her er han i ti uger. Han får venner, som han kan tale med om alt - også pigevenner. Han fortæller: "Tænk at man kan tale om hvordan man har det, og udtrykke sine følelser og sige hvis man er ked af det. Det er helt fantastisk at dele værelse med en dreng der kommer fra en helt anden by og så blive hinandens bedste venner. Vi må ikke spille så meget på computer, men det er også lige

meget for der er gode venner at snakke med eller lave noget sammen med. Hver lørdag er der f.eks. også altid et eller andet vi skal som er en overraskelse. Så skal vi gå en lang tur eller cykle en lang tur. Jeg bliver også meget bedre i skolen, men der er også mange flere lærere og pædagoger, der har tid til at hjælpe. De er ikke sure på mig, men hjælper mig. De hjælper mig faktisk med alt muligt. Både med hvad jeg tænker om mig selv og hvordan det er at være sammen med de andre børn. Og de gør det på sådan en god måde, også selv om det nogle gange er alvorligt. Men det er lidt ligesom dengang med ham psykologen. De taler med mig så jeg forstår dem." Dennis fortæller at han har fundet ud af at når han skal lytte til noget rigtig vanskeligt, så er det faktisk godt ikke at nulre eller pille ved noget med hænderne. Han har fået sådan en nulbold, og den lægger han så lige fra sig når det f.eks. handler om ligninger eller sådan noget lidt svært noget. Han begynder at svømme, og han bliver også glad for at løbe ture. De har nogle ruter man kan løbe på, hvor man så får mærker og point alt efter hvor lange ture man klarer, og det er han rigtig god til. Han ender med at sætte en løberekord inden hans ophold slutter. Det er han rigtig glad og stolt over. "Tænk at jeg er så god til at svømme og løbe. Det er godt gået!" siger han.

Sonja fortæller, at hun er rigtig tilfreds med den kontakt hun og Dennis' far har til lærerne og pædagogerne på Julemærkehjemmet. Der er tæt kontakt, og de hjælper med at løse de problemer der opstår. Det har været nogle gode uger hvor hun og Dennis' far er blevet inddraget i hvad de skal sørge for i forhold til mad og motion når Dennis kommer hjem. Endelig oplever de at Dennis også selv er med og går aktivt ind i det. Sonja siger: "Jeg føler for første gang at der bliver talt med Dennis i øjenhøjde i forhold til hans madvaner, og han har fået god tid til at lære om hvad der er godt at spise. Han har jo også tabt sig og er næsten nede på en normalvægt. I begyndelsen da han var hjemme på weekend, måtte vi hjælpe ham til at slappe lidt af. Han var nemlig bange for at tage for meget på, så han ville veje for meget næste gang de skulle vejes på Julemærkehjemmet. Men efterhånden lærte han at slappe af med det."

### **Dennis bor hjemme igen**

Det er i slutningen af oktober måned, og det er 5 måneder siden Dennis kom hjem fra Julemærkehjemmet. Han er begyndt i sin gamle klasse og fortæller: "Den første dag dér var det lidt underlig og stille, men efterhånden er jeg kommet i snak med nogle af dem jeg også talte med før. Heldigvis er den store dreng som drillede mig, ikke længere på skolen, og de andre driller mig ikke så meget som tidligere. Jeg er begyndt at gå til svømning en gang om ugen, og det er egentlig ok, men det er slet ikke det samme som på Julemærkehjemmet. Dér dyrkede jeg noget hver dag sammen med de andre. Det var så sjovt. Også de lørdagsting vi lavede, hvor familien kunne komme og være med. Jeg savner alle de ting der skete. Jeg savner også løbeturene, men det er bare ikke det samme alene. Jeg har prøvet, men det er ikke sjovt."

Dennis chatter lidt med sin værelseskammerat og en pigeven han også fik. Han savner dem rigtig meget. Alle de gode oplevelser de havde sammen, og han kunne tale med dem om alt. Nogle dage er han rigtig trist over det.

Så kan han godt finde på at bruge lomme penge eller bod penge på at købe slik eller chips som han spiser i bussen hjem. Han ved godt at det ikke er så godt i forhold til alt det han har lært på Julemærkehjemmet, men han er jo ikke længere så tyk. Han har godt nok taget 5 kilo på igen siden han kom hjem, men det er jo også klart når han ikke får helt den samme mad og laver alt det som de gjorde på Julemærkehjemmet. Der var jo noget hver dag! "Min mor og far har godt nok lavet lidt om på maden, men min mor kan ikke finde ud af at lave det lige så godt som på Julemærkehjemmet," fortæller Dennis og forklarer: "De har købt en opskriftsbog derfra med mange af de retter vi fik, men det smager slet ikke på samme måde. Tit laver min mor det samme mad som hun plejer fordi hun er træt og har ondt, og jeg nænner ikke at sige noget om det fordi jeg ikke vil skændes med hende igen". Det er bare svært når vægten går op hele tiden. Der er også morgenmaden som han spiser alene, fordi hans mor har mest ondt om morgenen. De har aftalt at han skal spise havregryn med minimælk, men der er hvidt sandwichbrød eller nogle boller, som smager meget bedre, så nogle morgener snupper han altså dem i stedet for. Det er bare svært at lade være.

Dennis taler med sundhedskonsulenten i kommunens Sundhedscenter

De er begyndt at have samtaler med en sundhedsdame fra kommunen, og dér bliver Dennis også vejlet. Han siger: "Dagen inden vi skulle derop sidst, fik vi æbleskiver om eftermiddagen, og selv om jeg havde tænkt mig kun at spise to, så endte jeg med at spise syv fordi de smagte så godt, og jeg var sulten, men det er jo sådan noget jeg har lært på Julemærkehjemmet at man tager på af. Jeg vejede så også endnu mere da Pernille, hende sundhedsdamen, vejede mig igen. Hun er nu egentlig meget sød, og jeg får lov til at fortælle, og hun lytter efter hvad jeg siger."

Dennis er 12 år, og sundhedskonsulenten Pernille har haft ham og hans mor til samtale nogle gange siden Dennis kom hjem fra Julemærkehjem. Det er et tilbud de har i kommunens sundhedscenter. Pernille fortæller: "Vi retter henvendelse til de familier der har børn som kommer hjem fra et ophold. Det gør vi fordi vi ved at der ofte er brug for en opfølgning så familien kan støtte barnet i at fortsætte med at holde fast i de nye vaner i forhold til mad og motion. Ofte er det ret vanskelige situationer som børnene kommer hjem til med tunge problematikker, men jeg har ikke tiden eller den psykologiske viden til at gå ind i at være en støttende funktion i familiens hverdag, hvilket jeg ofte ser som den eneste mulige løsning som ikke er prøvet".

I den første samtale med Dennis og Sonja synes Pernille at det går meget godt med dialogen. Sonja fortæller om de ændringer hun har lavet, og Dennis fortæller om hvordan hans mor laver mad efter en opskriftsbog som de har købt, og at han er begyndt til svømning. Han havde taget lidt på allerede dér, men det var også lige efter sommerferien hvor de jo nok havde hygget lidt mere end de plejer, som Sonja forklarede.

Nu sidder Pernille i den tredje samtale med Dennis og Sonja. Dennis har taget 5 kilo på siden han er kommet hjem fra Julemærkehjemmet. "Der må være nogle ting som ikke fungerer derhjemme," tænker Pernille. Når hun spørger ind til den mad de laver, forklarer Sonja at hun laver den mad

som hun har lært via Julemærkehjemmet, og hun kan ikke forstå at Dennis bliver ved med at tage på når hun nu gør alt det som man skal. Når Pernille spørger Dennis hvad han tænker om det, siger han: "Jeg skal nok gå til lidt mere sport, men der ikke rigtig noget jeg har lyst til, eller nogen jeg kan følges med. Det kunne være dejligt hvis vi kunne cykle nogle ture ligesom vi gjorde på Julemærkehjemmet, men jeg ved jo godt at mor har ondt og er træt og at far altid har så travlt når jeg er dér i weekenderne." Herefter tænker Dennis: "Far og hans kone skal jo også have en ny baby, og de taler hele tiden kun om den lille ny og hvad de skal lave når babyen kommer. Der bliver slet ikke tid til det som jeg gerne vil med far og mor".

Pernille foreslår at de næste gang tager Dennis' far med til samtale. Måske kan han støtte Dennis i ændringerne på en bedre måde hvis han også deltager. Sonja nikker og lover at spørge Dennis' far om han kan finde tiden til at tage med. Pernille tænker efterfølgende: "Det er svært at se hvad der foregår i alt det her. Jeg kan ikke rigtig blive klog på det hele, og jeg har en fornemmelse af at der er en masse jeg ikke får at vide. Noget forbliver usagt, og så er det rigtig svært at gøre noget. Med den ekstra tid som skolereformen har givet og med SFO'ernes tid og pædagogiske ressourcer, så synes jeg at man skulle fokusere på at støtte børn som Dennis. Man må kunne lave lignende understøttende aktiviteter som dem Julemærkehjemmet lykkedes at få Dennis til at engagere sig i, men det er jo store ændringer, der skal ske, og det er jo slet ikke mit område, så der er ikke rigtigt noget jeg kan gøre".





### Direkte aktør- perspektiver

- Birgitte, Dianas mor
- Margit, plejemor
- Arne, plejefar
- Lotte, sagsbehandler

### Indirekte aktør- perspektiver

- Diana
- sundhedsplejerske
- familieplejekonsulent
- ny sagsbehandler
- pædagoger i specialbørnehave
- leder i specialbørnehave
- Birgittes støtteperson

### Tværfprofessionelle temaer

- Anbringelse uden for hjemmet og samarbejde mellem sagsbehandler, plejefamilie, familieplejekonsulent, sundhedsplejerske, personale i specialbørnehave og forældremyndighedsindehaver
- Vurdering af barnets funktionsniveau og sværhedsgraden af barnets behandlings- og støttebehov
- Myndighedsudøvelse i børnesager

### Didaktiske forslag

- Rollespil
- Vignetspørgsmål

## Diana

– en pige i plejefamilie og specialbørnehave

### Diana kommer i plejefamilie

Birgitte er 19 år og mor til Diana, der snart er et år. Birgitte har sagt ja til en frivillig anbringelse af Diana i plejefamilie hos Margit og Arne. Det er Birgitte der afleverer Diana i plejefamilien, og Birgittes far, Birgittes sagsbehandler Lotte og en familieplejekonsulent er også til stede. Birgitte afleverer tøj og legetøj, og hun fortæller om Diana, hendes vaner og behov. Det aftales at Birgitte skal se Diana en gang om ugen i to timer. Samværet foregår først i plejefamilien, men flyttes efterfølgende til Birgittes bopæl hvor Arne, som er den primære kontakt for Diana, også er til stede. Margit og Arne aftaler med Lotte og familieplejekonsulenten at Diana stopper i den vuggestue hun er i, så de kan arbejde målrettet på at skabe tilknytning og en stabil hverdag.

Margit og Arne tager Diana med til egen læge fordi hun fordøjelsesproblemer. Lægen foreslår at Diana skal undgå mælkeprodukter, som kan være årsag til hendes fysiske problemer. Da sundhedsplejersken senere kommer på besøg i plejefamilien, er hun imidlertid modstander af at Diana ikke skal have mælkeprodukter. Konflikten optrappes yderligere da Arne og sundhedsplejersken diskuterer Dianas motoriske udvikling. Arne ser en pige som er vant til at sidde i en sækkestol eller ligge på ryggen, men som ikke kan løfte sig op ved egen kraft eller ligge på maven eller kravle, og som heller ikke har lyst til at stå på sine ben eller løfte dem. Plejefar fortæller sundhedsplejersken: "Diana er påfaldende stille og nem, og hun er svær at få øjenkontakt med. Indimellem har hun voldsomme skrigeture, og vi kan ikke trøste hende. Vi har også bemærket at hun knytter sig mere til mænd end til kvinder." Sundhedsplejersken mener at Diana er alderssvarende udviklet, og hun mener at Diana skal fortsætte med modermælkserstatningen. Hun er også utilfreds med at Diana ikke længere kommer i vuggestuen.

Plejeforældrene ønsker ikke yderligere besøg af sundhedsplejersken da de oplever at samarbejdet er for vanskeligt for dem. Margit siger om sundhedsplejersken: "Jeg tror at hun vil de her unge mødre rigtig meget, men på bekostning af børnene. Jeg kan godt forstå hende fordi vi vil også rigtig gerne Dianas mor. Hun er så sympatisk, og vi kan rigtig godt lide hende. Vi kunne godt anbefale at Diana skal hjemgives fordi Birgitte er sød og empatisk. Det er der ingen tvivl om. Hun er jo svær ikke at holde af, men det gør jo ikke at hun bliver en god mor for sit barn på længere sigt. Hun er en rigtig god mor for Diana i de to timer under samvær, for det er dét hun magter. Hun bliver hurtigt træt."

### Diana er i legestue

Diana er nu 2 år og kommer regelmæssigt i en legestue. I begyndelsen kan hun ikke tåle at Arne kommer ud af hendes synsfelt, men efterhånden fokuserer hun på de andre børn. Hun er især begyndt at vise interesse for

børn som er yngre end hun selv er, og hun har begrænset interesse i jævnaldrende børn og voksne. Hun udvikler sig sprogligt og fysisk. Margit og Arne vurderer at hun er klar til at komme i en dagpleje som har erfaring med børn med særlige behov. De kontakter den nye familieplejekonsulent som nu fører tilsyn med Diana. Familieplejekonsulenten mener dog ikke at Diana skal passes i dagpleje når kommunen betaler for fuldtidspasning i plejefamiliens hjem. Familieplejekonsulenten oplyser i øvrigt at al kontakt med forvaltningen fremover skal foregå gennem hende.

Efter et stykke tid tager Arne igen kontakt til den nye familieplejekonsulent. Han fortæller om Dianas aktuelle udviklingstrin og peger på at hun har brug for udvikling af sociale kompetencer blandt andre børn. Arne fortæller: "Vi oplever at hverken sagsbehandleren eller familieplejekonsulenten tager vores erfaring, viden og vurderinger alvorligt på trods af at det er os som kender Diana fra dagligdagen."

### **Diana starter i specialbørnehave**

Der er kommet en ny sagsbehandler for Diana, og Arne inviterer hende på kaffe. Den nye sagsbehandler siger under besøget at hun er enig med Margit og Arne i at Diana trænger til at komme i et dagtilbud. De har også fået deres gamle familieplejekonsulent tilbage, hvilket Margit og Arne er meget glade for. Hende har de haft et godt samarbejde med, og hun kender også Dianas problemstillinger godt idet hun var med, da Diana kom i familiepleje. Familieplejekonsulenten peger på en specialbørnehave som et godt tilbud til Diana. Der kan hun få ekstra støtte og begynde med det samme mens der er ventetid på en tilsvarende dagplejeplads. Diana er blevet mere glad, nysgerrig og aktiv. Hun har normal vægt og er næsten renlig.

Første dag i børnehaven oplyser Dianas kontaktpædagog Margit og Arne om at Dianas indkøring i børnehaven skal være af kort varighed af hensyn til institutionens børn, som ikke tåler afvigelse fra regler og rutiner. Margit og Arne får til deres overraskelse pålagt at de skal aflevere Diana kl. 8.00 hver morgen og hente hende tidligst kl. 14.00. Arne fortæller: "Vi får også at vide at vi kun har ret til tre ugers sommerferie med Diana og at vi ikke må være i kontakt med personalet når vi afleverer hende i børnehaven. Hvis vi vil i kontakt med pædagerne, kan det ske på de møder som afholdes to gange om året."

Diana starter i børnehaven ved at Margit og Arne afleverer hende hurtig hvorefter de forlader stuen. Diana skriger og græder voldsomt og længe. Margit og Arne informerer personalet om stærke efterreaktioner i hjemmet, hvor Diana fortsætter med at græde og skribe og er svær at trøste og komme i kontakt med. Hun regredierer, hun er ikke renlig længere og er igen begyndt med en selvdestruktiv adfærd, hvor hun trækker hår ud.

Arne fortæller: "Dianas udvikling går den forkerte vej. Hun spejler sig i specialbørnehavens børn, som har betydelig nedsat funktionsniveau, og hun udvikler afvigende adfærd, fx tics, skæv kropsholdning og usædvanlig motorik. Hun bevæger sig ikke nok, får for meget mad og slik, tager på i vægt og bliver mere passiv."

På den baggrund laver Margit og Arne en underretning til sagsbehandleren, som giver underretningen videre til konsulenten for daginstitutioner for børn med særlige behov. Konsulenten indkalder Margit og Arne til et møde med børnehavelederen. På mødet giver lederen udtryk for at Diana er velplaceret i specialbørnehaven og skal blive der indtil hun er skoleklar. Margit og Arne er meget frustrerede og overvejer at give op og opsige plejekontrakten, da de ikke kan holde ud at se på at Diana får det dårligere og dårligere.

Margit og Arne, Birgitte og familieplejekonsulenten kontakter sagsbehandleren, men hun vil ikke diskutere sagen og siger at hun ikke kan tage hende ud og få hende i en anden institution.

Birgitte har i mellemtiden fået en § 54-støtteperson. Birgitte har et godt forhold til plejefamilien og deler deres bekymring for Dianas udvikling blandt børn med funktionsnedsættelse. Derfor får Birgitte sin støtteperson til at observerer Diana under samværet med Birgitte, og støttepersonen tester også Diana efter aftale med plejefamilien. Testen viser at Diana ikke har en fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse som giver grundlag for en placering i en specialbørnehave. Margit og Arne præsenterer testresultatet for sagsbehandleren, som afviser det og beskylder dem for at overskride deres beføjelser. Herefter kontakter Margit og Arne Pædagogisk Psykologisk Rådgivning for at få råd og vejledning af en psykolog, men der er 1½ års venteliste, og de får at vide at de kun kan tale med en psykolog, hvis de har en henvisning fra en sagsbehandler.

### **Birgitte bekymrer sig om sin datters trivsel**

Birgitte er fortsat bekymret for sin datter og ønsker at tale med sagsbehandleren om handleplanen. Med hjælp fra sin støtteperson skriver hun en underretning, hvor hun udtrykker bekymring for Dianas udvikling. Sagsbehandleren beskylder plejefamilien for at bruge Birgitte til at opnå egne mål og for selv at have skrevet underretningen. Birgitte taler om at Diana snart skal hjem til hende. På et statusmøde oplyser sagsbehandleren Birgitte om at hun må indstille sig på at dette ikke kommer til at ske. Hun forklarer det med at Diana har boet hos plejefamilien det meste af sit liv og har knyttet sig til Margit og Arne, hvorfor udsigten til en hjemgivelse er så godt som ikke eksisterende.

Birgitte vil gerne være mor for Diana, men det er svært for hende. Hun fortæller: "Når jeg har været sammen med Diana i de to samværstimer jeg har, er jeg træt. Samarbejdet med kommunen har ikke været godt. Jeg mener ikke at der er nogen, der lytter til mig og heller ikke til plejefamilien. Jeg har heller ikke på noget tidspunkt har fået hjælp til at klare de mange vanskeligheder jeg oplever i mit liv. Jeg er begyndt på mange ting, men jeg giver hurtigt op."

### **Dianas trivsel og udvikling i specialbørnehaven**

Diana er nu tre et halvt år og har fået nye vaner efter et stykke tid i specialbørnehaven. Hun går med halvåben mund og tungen rullet halvt ud af munden. Hun savler. Hun sover uroligt, vågner og græder og får tiltagende

skrigeanfald i dagtimerne af ca. 15-30 minutters varighed, hvor hun hverken tåler tiltale eller berøring. Hun river hår ud. Hun har et tvangspræget forhold til mad og spising, og hun kan ikke kontrollere sin afføring. Også hendes sproglige kompetencer forværres, og sproget er ofte uforståeligt. Hun er blevet mere passiv motorisk, og hun går igen med ble. Hun har kolde kinder, mave og balder, og det ender med at hun får konstateret lungebetændelse.

Efter det halvårige statusmøde på rådhuset kontakter Birgitte og hendes far Margit og Arne på parkeringspladsen. De har ikke længere så meget kontakt med hinanden da sagsbehandleren har bestemt at Arne ikke længere er en del af samværet. Birgitte har i stedet for fået en samværskonsulent til at støtte hende og Diana når hun har samvær med Diana. Birgitte giver over for plejeforældrene udtryk for sin bekymring for Dianas adfærd og udvikling siden hun er startet i børnehaven. Hun er i tvivl om hvorvidt det er det rigtige sted for hende, men hun turde ikke tage det op under mødet.

Dianas daglige tid i specialbørnehaven sættes yderligere op på trods af protester fra plejefamilien. Udvidelsen af Dianas daglige ophold i institutionen introduceres på et officielt møde i børnehaven. Sagsbehandleren indleder mødet med at gøre det klart at hun er indstillet på at rette sig efter pædagogernes anvisninger selv om hun er opmærksom på at plejeforældrene ikke er enige. Hun udsteder et pålæg om at Diana skal være i børnehaven dagligt fra kl. 8.00 til kl. 15.00, og at Diana ikke skal holde fri sammen med plejefamilien i deres sommerhus når deres andre plejebørn har skoleferie.

Diana får børneeksem på ryggen, armene, benene, kinderne og omkring øjnene. Efter Margit og Arnes vurdering kan Dianas mistrivsel siden opstarten i specialbørnehaven sidestilles med den mistrivsel der førte til Dianas anbringelse. Sagsbehandleren modtager en bekymringskrivelse fra Birgitte og ønsker efterfølgende ikke at Birgitte og hendes far samarbejder med plejefamilien. Alle henvendelser om Diana skal gå gennem sagsbehandleren, og sagsbehandleren meddeler plejefamilien og den biologiske familie at de ikke længere må have direkte kontakt med hinanden.

Birgitte er ligesom plejeforældrene fortsat bekymret for Dianas udvikling og er bange for at plejefamilien i frustration og afmagt vil sige fra over for plejeopgaven. Sagsbehandleren baserer fortsat handleplanen på de vurderinger som kommer fra personalet i børnehaven. Birgitte er usikker på hvilke rettigheder hun har som mor og siger: "Jeg må ikke være i børnehaven eller snakke med dem. Jeg synes det er irriterende at man skal kæmpe så meget for sit barn. Jeg har selv prøvet at ringe til pladsanvisningen for at høre om man kunne flytte hende, men fik at vide at det kunne jeg ikke fordi "hun er kommunens barn," og jeg har ikke noget at skulle have sagt."

Da Margit og Arne kontakter kommunen for at høre hvornår de vil få svar på den klage de har lavet til ledelsen over sagsbehandlingsforløbet, bliver de informeret om at der er en ny sagsbehandler på sagen, og at den nye sagsbehandler har bestilt psykologundersøgelse af Diana med henblik på en afklaring af hendes funktionsniveau og hendes samlede støttebehov.

## Diana får et nyt børnehaveliv

Margit og Arne er indkaldt til det halvårslige møde i specialbørnehaven inden sommerferien. Den tidligere leder har sagt sin stilling op, og de møder specialbørnehavens nye leder, som fortæller dem: "Jeg forstår intet af det jeg har læst om Diana. Jeg har også læst psykologundersøgelsen, og jeg har observeret Diana på hendes stue. Diana er helt fejlplaceret, og jeg beklager meget at det her er sket. Det er slet ikke i overensstemmelse med specialbørnehavens oprindelige målsætning."

Margit og Arne bliver meget berørte over det den nye leder siger til dem, og Margit siger: "Vi kunne slet ikke skjule vores begejstring. Langt om længe blev Diana både set og hørt, og den nye leder var slet ikke i tvivl om hvor stor en lettelse det var for os at høre det hun sagde."

Den nye leder fortæller dem også at hun efter sommerferien vil lave om i børnehaven, og at Diana skal starte på en ny stue med børn som både er ældre, fysisk raske og kognitivt længere fremme end Diana, så hun kan spejle sig i disse børn. Samtidig fortæller lederen at alle børnene på Dianas nye stue jævnligt skal besøge en almindelig børnehave for at vænne dem til almindelige institutioner og for at specialbørnehaven lever op til kommunens inklusionsstrategi.

Tre måneder efter sommerferien er Diana glad når Margit og Arne afleverer hende i børnehaven om morgenen, og glad når de henter hende om eftermiddagen. Arne fortæller: "Hun viser nu tegn på trivsel, hun er glad for at være i børnehaven, og hun fortæller os glad om hvad hun har oplevet i løbet af dagen. Hun oplever igen nysgerrighed på livet og har fået glimt i øjet. Vi oplever at hun er ved at finde sig selv igen. På stuen mødes hun med store smil, venlig tale og der er åben dør til stuen. Pædagogerne spørger os tit om hvordan vi oplever Dianes reaktioner efter skiftet."



### Direkte aktør- perspektiver

- Søren, Emilies far
- Gitte, Emilies mor
- Lisbeth, Emilies plejemor
- Clara, klasselærer
- Stig, SFO-pædagog
- Lene, socialrådgiver

### Indirekte aktør- perspektiver

- Emilie
- Emilies plejefar
- Emilies klassekammerater

### Tværfprofessionelle temaer

- Samarbejde mellem myndighed og forældre i forbindelse med tvangsfjernelse
- Samarbejde mellem forældre og plejeforældre
- Samarbejde mellem SFO-personale, plejeforældre og forældre
- Samarbejde mellem socialrådgiver, plejeforældre og forældre
- Samarbejde mellem socialrådgiver og SFO-personale
- Håndtering af samvær med forældre i forbindelse med anbringelse

### Didaktiske forslag

- Tidslinje
- Rollespil

## Emilie

– forløbet for en pige der tvangsfjernes og anbringes i en plejefamilie fra hun er 1 år til hun er 8 år

### Emilie tvangsfjernes

Emilie bliver som 1-årig tvangsanbragt på et behandlingshjem. Om tvangsfjernelse fortæller Søren, Emilies far:

”Emilie bliver virkelig fremmedgjort for os på den måde hun bliver fjernet på. Vi har psykolog på og regner med at det er Emilie der skal undersøges. Men det er sådan set en forældreundersøgelse. Det psykologarbejde er det som jeg decideret vil kalde bestilt arbejde fra kommunens side. Vi holder møde på kommunen, hvor psykologen er til stede. Pludselig skal hun afsted, og derefter forklarer sagsbehandleren noget, og så kan jeg mærke at det er ved at være færdigt. Så siger jeg: ”Det passer godt fordi vi skal hjem og have frokost. Vi skal hente Emilie.” Men så siger sagsbehandleren: ”Det skal I ikke. Hun er ikke hos dagplejemoren mere,” og ja, så er Emilie blevet kørt på et behandlingshjem samme morgen.” Søren fortsætter: ”Det foregår alt sammen en fredag, og der skal være Børne- og Ungeudvalgsmøde om tirsdagen. Nu snakker vi fredag middag. Hvordan skal jeg få fat i en familieadvokat inden tirsdag? Det her er noget der genspejler sig gennem hele sagen, indtil vi er i byretten. Vi er i Ankestyrelsen et par gange, men vi bliver bare ikke taget alvorligt. De beskylder Gitte og mig for at være både alkoholikere og narkomaner! Advokaten mener at vi er mere eller mindre imbecile, asociale og mindre begavede, men vi drikker da ikke mere end så mange andre.”

Gitte, Emilies mor, fortæller: ”Jeg vil da gerne sige at på et tidspunkt kunne vi godt drikke lidt for meget. Det er for at dulme det at vi får fjernet Emilie. Sagsbehandleren kræver at vi går på antabus, og det gør vi også, og vi kæmper med det for at få Emilie hjem igen. Men det var komplet galimatias, for hvad fik vi ud af det? Vi fik aldrig Emilie hjem alligevel. Vi har ikke set reaktioner hos Emilie på at vi har drukket. Vi har altid sørget for at Emilie har det godt. Hun er aldrig blevet forsømt. Når vi f.eks. rydder op herhjemme, så siger Emilie: ”Skal vi ikke spille et spil?,” og så spiller vi alle tre et spil. Så sidder vi med en kop kaffe og sodavand og noget guf. Hun keder sig aldrig.”

Lene, socialrådgiver for familien, siger om tvangsfjernelsen af Emilie: ”Det særlige ved det her forløb er at det begyndte som en tvangssag. Mens det var en tvangssag, havde forældrene overvåget samvær med Emilie. Der er ikke noget mere ødelæggende for børn end når de er anbragt med tvang. Forældrene bruger al deres energi på at være i krig med kommunen og advokater. Det har været en belastning i sagsarbejdet omkring Emilie at det drejede sig om en tvangssag. Det har til tider skabt en ’krigs-lignende zone’ mellem forældrene og mig som kommunens repræsentant.” Lene fortsætter: ”Emilies mor, Gitte, får støtte gennem Socialpsykiatrien og har alkoholafhængighed. Emilies far, Søren, har tilsyn ved Kriminalforsorgen pga. voldsdom og har også alkoholafhængighed. Emilie bliver tvangsanbragt fordi hun oplevede så meget misbrug og vold at hendes sundhedstilstand var alvorligt truet, og der var også mistanke om alkoholskade.”

Emilie overflyttedes efter et halvt år til en plejefamilie, og på et tidspunkt bliver tvangssagen omgjort til en frivillig anbringelse. Lene fortæller: "Du kan samarbejde meget mere omkring børn når det er frivilligt. Det har jeg i hvert fald set i den her sag. Når jeg f.eks. har annulleret samvær fordi forældrene har været uhensigtsmæssige i forhold til Emilie, har de mere erkendelse nu – at det er ok. Og så finder vi ud af det igen og samarbejder. Samarbejde – det er alfa og omega i de her børnesager, men det er en langvarig proces. Det betyder også noget at jeg har holdt ved i alle årene. Det er sjældent at en pige har én sagsbehandler gennem hele sin opvækst, men jeg har været der fra dag ét."

## **Emilie og andre mennesker**

Emilie går nu i 2. klasse på en mindre folkeskole og bor fortsat hos den plejefamilie som hun blev bragt i da hun var halvandet år. Plejefamilien bor på landet uden for en større provinsby. Siden anbringelsen har Emilie haft og har fortsat kontinuerlig kontakt med sin far og mor samt sin farmor og farfar. Emilies forældre er fortsat kærestepar, men efter en række brud har de valgt at bo hver for sig. Emilie ser sin far hver uge og er indimellem sammen med sin mor.

Lene fortæller: "Jeg lægger meget vægt på at sikre Emilie en opvækst med tilknytning til nærmeste familie og netværk samt almindelig skolegang. Jeg har aldrig opgivet Emilies samvær med forældrene. Jeg vurderer at der er ressourcer tilstede i tilstrækkelig grad til at Emilies situation kan forbedres, og Emilie kan godt forene de to familier hun har."

Om Emilies skolegang fortæller Clara, klasselærer i Emilies klasse: "Emilie kan godt sidde og koncentrere sig hvis hun sidder uforstyrret, men hun har meget svært ved at sidde og arbejde når der foregår noget omkring hende. Hun bliver afledt hele tiden. Hun har meget travlt med at holde øje med de andre børn og med at holde styr på alle ting og alle børn omkring sig, så det fungerer ikke så godt hvis hun har forstyrrelser omkring sig. Emilie har det rigtig svært ved, jeg vil faktisk sige nærmest umuligt, at indgå i samarbejde. Det kan lade sig gøre hvis det kun er en enkelt kammerat hun skal forholde sig til, men kun med meget konkrete opgaver. Ligeså snart det er en gruppe hun skal fungere i, går det i fisk for hele gruppen fordi Emilie kun kan se sin egen vinkel på tingene."

Clara fortsætter med at fortælle om de vanskeligheder Emilie er i: "Hun forstår ikke hvad de andre siger til hende. Eller forstår ikke hvad der sker i samspil. Så føler hun at hun bliver skubbet ud eller at de skælder ud på hende og er efter hende. Men det er jo hende der er efter verden. Hun har meget svært ved at holde styr på sin verden. I perioder går det bedre. Men de dage hvor hun skal i kontakt med sine biologiske forældre, da er hun helt umulig. Så kan hun slet ikke finde ud af at samarbejde med andre. Hun skælder ud på alt og alle hele tiden og kan slet ikke rumme verden. Jeg kan ikke forstå hvorfor et lille barn skal udsættes for de biologiske forældre når det koster så meget for hende følelsesmæssigt og i det hele taget i hendes liv. Men det er jo ikke min opgave at tage stilling til om hun skal se sine forældre. Vores primære opgave er at Emilie får en faglig kunnen så hun kan klare sig



fremover og har et fremtidsperspektiv som siger uddannelse og et liv selv engang. Derudover synes jeg også at vi har forpligtelse til at hjælpe Emilie til at kunne omgås med andre mennesker og indgå i fællesskaber. Det er det vi arbejder på og det der er vores mål.”

Emilie går i SFO efter skoletid og Stig, SFO-pædagog, siger: ”Emilie har det svært i afhentningssituationer når hun ved at der er hendes far der kommer og henter hende. Så kan vi mærke det hele dagen i forløbet på skolen. Hun bliver irriteret. Hun er stresset af situationen fordi hun nu skal til at tage stilling til nogle voksening som hun ikke skal tage stilling til når hun er i plejefamilien. Der har hun lov til at være barn. Men hun skal påtage sig en delvis voksenrolle når hun er sammen med de biologiske forældre. Hun er i hvert fald kørt i højeste alarmberedskab i forhold til hvad der sker omkring hende. Jeg har prøvet at rette henvendelse til sagsbehandleren. Jeg lavede først den aftale at jeg skrev til plejemoren om situationen hvis jeg syntes det var en dårlig afhentning. Det har bestemt ikke været de bedste afhentningssituationer.”

Emilie reagerer på forskellige måder i overgangen mellem plejefamilien og forældrene. Plejemor Lisbeth fortæller: ”Sidst jeg hentede hende fra skole fredag eftermiddag, kunne jeg høre at de hyggede sig derinde i SFO’en, og de havde en eller anden leg kørende. Da Emilie kom løbende ud, kunne jeg se at hun var glad. Men da hun så mig, begyndte hun at græde. Jeg spurgte hende hvad der skete og hvad hun var ked af. ”Jeg gider ikke op til min far og mor” – og det var allerede fredag efter skole. Når man begynder at græde en fredag klokken to fordi man skal noget lørdag morgen klokken ni, så synes jeg det er ødelæggende for Emilie. Så hun græd, og jeg lokkede både med X-Factor i fjernsynet, slik og chips, og vi var alle sammen hjemme. Men da hun vågnede lørdag morgen, græd hun. Hun græd hele vejen hjem til sin far. Da vi kom, sagde Søren: ”Hvad sker der?” Så siger Emilie til ham: ”Jeg vil ikke være hos dig. Jeg vil hellere med Lisbeth igen,” og så var Søren så god og sagde: ”Det er bedre jeg er ked af det end at du er ked af det. Så tag med Lisbeth hjem igen.” Så nu har vi prøvet den med at det var nogle timers samvær. Jeg kørte hende op efter skole i torsdags. Jeg tror jeg var der klokken halv fire, og så skulle de lave mad sammen og spise, og så hentede jeg hende igen klokken syv, og jeg kunne se at hun havde hygget sig. Hun var ét stort smil.”

### **Samarbejde med Emilies far i forbindelse med afhentning i SFO**

Stig, SFO-pædagogen, er udfordret når Emilies far henter Emilie i SFO’en, og siger: ”Det er svært at vurdere om Emilies far er påvirket af alkohol eller om han har drukket alkohol dagen i forvejen, og det så er lugten af tømmermænd vi står med. Vi har også andre forældre som har sagt: ”Det kan ikke passe at den mand får udleveret sit barn.” Det gør at det er en rigtig svær situation for Emilie, og jeg synes det er svært at udlevere et barn til nogle forældre jeg ikke er sikker på har kontrol på situationen. Det værste har været når jeg har underrettet sagsbehandleren om at vi har haft en afhentningssituation hvor vi har oplevet at forældrene lugtede af alkohol. Efter otte mails af den slags vender sagsbehandleren tilbage til mig og skriver: ”Tak for orienteringen. Fremadrettet må I udfærdige en reel underretning såfremt forældrene har bekymrende adfærd. Den skal I så gennemgå med forældrene inden I sender den til mig. Når jeg taler om bekymrende adfærd,

så mener jeg at forældrene skal fremstå påvirkede af alkohol i en grad hvor de har en ændret adfærd, og hvor det vil påvirke Emilie. I de tilfælde må I overveje om det er forsvarligt at udlevere Emilie.”

Stig vurderer ikke det er hans opgave at tale med forældrene om deres alkoholproblem og forudser også at Emilie vil gå i forsvar for sine forældre, hvad han heller ikke ønsker der skal ske. Han siger: ”Jeg er uddannet pædagog, og det er ikke en rar meddelelse at få at jeg skal rette henvendelse til forældrene om deres bekymrende adfærd. I forvejen føler jeg at jeg har en god kontakt til Emilies forældre når de henter, og jeg tror de føler sig meget trygge ved mig. Det vil jeg fuldstændigt underminere hvis jeg begynder at tale med dem om deres alkoholproblem. Det er ikke noget jeg skal tage stilling til. Det skal de sociale myndigheder tage stilling til.”

### **Emilies liv i plejefamilien**

Emilie trives og udvikler sig i plejefamilien, og plejeforældrene er på samme måde som sagsbehandleren optaget af at skabe gode betingelser for samvær mellem Emilie og hendes forældre.

Lisbeth fortæller: ”I august skulle Emilie være hos sin far i en uge. Hun havde op til ferien været hos ham hver anden weekend, og det gik godt, så jeg var slet ikke i tvivl om at det nok skulle gå godt med en uge. Men hold da op, hvor gik det bare rigtig dårligt. Der var både druk og vold. Gudskelov har Søren aldrig slået Emilie, og jeg tror ikke at han nogensinde kunne få sig selv til det, men hun har det også skidt nok med at se Søren slå Gitte. Emilie kom hjem og fortalte historien sådan lidt efter lidt. Først kunne jeg mærke at hvor er der bare noget som er helt galt. Selvom hun altid er en sød og kærlig pige, så er det ikke normalt at hun på én dag fortæller mig halvtreds gange at hun elsker mig. Jeg nåede lige at sige til min mand: ”Nu bliver vi altså nødt til at kontakte sagsbehandleren, fordi det her, det er for meget for hende.” Jeg nåede ikke at ringe til sagsbehandleren, for hun ringede til mig fordi der havde været en anonym anmeldelse om massiv druk og vold. Enden af det bliver at Emilie ikke ønsker at skulle til forældrene. Jeg kan godt forstå hvorfor Emilie er nervøs fordi Søren og Gitte har vist at de ikke kan sammen. De drikker, og de slår hinanden.”

På baggrund af Emilies oplevelser med sine forældre afholder sagsbehandleren en børnesamtale med Emilie, og Lisbeth fortæller om sagsbehandlerens besøg i plejefamilien: ”Emilie starter med at sidde hos mig sådan helt klamrende og vil slet ikke kigge på sagsbehandleren. Hun sveder og holder om mig. Efterhånden får sagsbehandleren løst op for Emilie, så til sidst sætter hun sig ved siden af mig og spiser et stykke kage. Men det er først da sagsbehandleren siger til hende: ”Jamen det går da ikke at du kommer derop mere i så lang tid ad gangen.” Så slapper hun ligesom af, for så er der én som forstår hende.”

Emilies oplevelser med sine forældres alkoholbrug viser sig også i plejefamilien. Lisbeth fortæller om Emilies reaktion en juleaften: ”Juleaften er vi her hele familien. Da der bliver sat kaffe på bordet, tager vi en flaske rom og en flaske Bailey frem. Så griber Emilie fat i min store datter og siger: ”Skal

de voksne nu være fulde?" "Nej, det skal de ikke. De tager kun én til kaffen, og så er det dét. Og prøv at se, det er ikke fyldte flasker. De har taget af dem mange gange," siger min datter til Emilie. Så selvom hun aldrig ser os fulde, så reagerer hun alligevel."

Emilies forældre har det godt med plejefamilien. Søren siger: "Lisbeth og hendes mand er i orden. De gør hvad de kan for Emilie. De tager sig godt af vores elskede datter, ik'. Men derfor kan de også godt forstå at vi savner hende. Altså, at vi ikke er en familie, som sagt, som vi ønsker at være. Vi kan altid finde ud af det, også uden sagsbehandleren. Når Emilie f.eks. skal til fødselsdag, så sørger jeg for at hun kommer derned hos en klassekammerat og tilbage her igen. Logistikken skal jo passe, og vi er mægtigt gode til at aftale hvordan og hvorledes – også i forhold til hvordan Emilie lige har det. Så snakker vi lidt og prøver at finde en løsning."

Gitte, Emilies mor, fortæller også: "Vi har altid haft et velfungerende og godt forhold til plejemor og hendes mand. Vi har det godt med dem. Det skal der ikke være tvivl om overhovedet."

Søren, Emilies far, gør sig også tanker om hvordan det er for Emilie at have sine forældre og sine plejeforældre, og han siger: "Der er måske andre i klassen som bor hos deres mor den ene uge og hos deres far den anden uge. Hvor Emilie måske tænker når vi kommer til et forældremøde eller hvad det kan være, og vi ser de andre i klassen: "Det er min mor og far," og de andre spørger: "Hvad så med plejemor og plejefar?" svarer Emilie: "Det er også min mor og far, bare på en anden måde." Dem skal man også acceptere som forældre ligesom vi er det. Da kan nogle børn måske tænke: "Hvorfor har du to sæt forældre?" Den slags kører måske lidt rundt i hovedet på den lille dame."

Søren gør sig også tanker om fremtiden i forhold til Emilie og fortæller: "Jeg vil gerne have hende hjem igen at bo, det er klart. Men af hensyn til Emilie og hendes skolegang nu, så må jeg sætte det højere og sætte mig selv til side og sige: "Men hvad er bedst for Emilie lige nu?"; og indtil jeg eventuelt har en bil eller noget andet så jeg kan køre hende i skole, så bliver det ikke til noget, for hun skal ikke skifte skole."

Gitte er også optaget af Emilies fremtid og siger: "Vi ønsker begge to at en af os får Emilie hjem at bo. Men lige p.t. bliver det i hvert fald ikke – det første års tid eller måske to. Når først hun bliver tolv, så kan hun svare for sig selv. "Jeg kunne godt tænke mig at bo hos mor," "Jeg kunne godt tænke mig at bo hos far" – det kan hun selv vælge til den tid. Derfor synes jeg man bare skal lade hende være i den hvile hun er i nu. Det binder hende selv også fordi det med at blive ved at påvirke hende på en eller anden måde og sige "Jeg kunne godt tænke mig at hvide i hende ..."; så går hun bare bagud. Det gør børn automatisk, uden tvivl. Så lukker de af."

### **Emilies fortsatte skolegang**

Klasselærer Clara fortæller: "Både jeg og den anden lærer i klassen har udtrykt vores bekymring omkring Emilie, og vi har ved vores sidste skolehjem samtale med plejemor og med far og mor sagt til dem at vi mener

at det kan være en god idé at Emilie får psykologhjælp. Jeg har – med godkendelse af både forældre og plejemor – talt med vores skolepsykolog om Emilie fordi jeg mener at hun har så svært ved at håndtere de følelser der er i hende når hun skal møde de biologiske forældre. Jeg mener hun har brug for hjælp. Og der står vi lige nu hvor skolepsykologen siger at det ikke er noget han skal tage sig af fordi det er uden for skolens regi. Så det er en psykolog – en børnepsykolog, kan jeg forestille mig – som skal tale med Emilie om hvordan hun skal klare det, for jeg ved ikke hvordan jeg skal hjælpe Emilie med at takle de følelser hun kæmper med. Men der er også tegn på positiv udvikling. Hun har udviklet sig fra kun at have sine egne ideer til nu også at kunne sidde og arbejde sammen med en anden og lytte til andre, og så i mindre grad nå frem til en form for enighed. Det synes jeg er en positiv udvikling. Men om hun når frem til at kunne indgå i et gruppearbejde hvor hun skal forholde sig til flere menneskers ideer og eventuelt vælge andres, det ved jeg ikke. Det er svært for mig at vurdere.”

For Emilies forældre er Emilies skolegang vigtig. Søren siger: ”Lærerne er okay. Emilie har haft det lidt svært i skolen, men hun skal ikke på en større skole. Det tror jeg ikke hun kan magte. Hun er i hvert fald tryk i skolen. Hun kan altid gå hen og spørge en af lærerne hvis hun har et problem. Men der er nogle ting som nager hende for tiden. Jeg kan ikke komme ind til hvad det er der nager hende, og plejemor kan heller ikke. Det er der min bekymring ligger. Men jeg ved at det kommer på et tidspunkt. Vi skal bare vide hvad, for ellers kan vi ikke arbejde med det.”

Lisbeth ser også særlige udfordringer for Emilie i skolen og fortæller: ”Altså matematik og sådan noget, det har hun lidt svært med, men hun læser godt, og hun skriver godt og vil meget gerne. Men det sociale, det halter. Det gjorde det også i børnehaven, men det er blevet meget værre i skolen. Vi er glade for at hun går i en klasse hvor der kun er 18 elever, og nogle gange er der to lærere til klassen. Lærerne holder øje med hende og beskytter hende fordi hun har så travlt med alle andre og glemmer at lave sine egne ting. Det er nemt for de andre børn i klassen at sige: ”Det er Emilie der gør det.” Så føler hun sig uretfærdigt behandlet. Nogle gange så er det så også sådan, men det er også fordi hun hele tiden er på og sladrer til de voksne. Jeg håber hun gennemfører folkeskolen, og at hun kan fortsætte på den lille skole, hvor der ikke er så mange elever. Jeg tror hun vil drukne hvis hun sad i en klasse med 28 elever. Så vil hun forsvinde, fordi så vil der ikke være tilstrækkelig opmærksomhed på hende, og så smuldrer det boglige også, tænker jeg.”

Plejemor fortæller også at Emilie indimellem har legekammerater med hjemme i plejefamilien og siger: ”Så kan vi ikke lave en hel masse fordi vi voksne hele tiden skal huske at have et øre der fordi hun meget gerne vil bestemme hvad de andre skal gøre. Nu har hun fundet én i klassen, som selv kan give tilbage og sætte grænser. Det er rigtig godt for Emilie. Hun har da af og til veninder med hjem, men det er nu mest os der ringer rundt og spørger om de kan tage med Emilie hjem. Hun er lige begyndt at gå til ridning, så nu er hun blevet bidt af at sidde og tegne heste, og det er rigtig godt.”

## Direkte aktør- perspektiver

- Camilla, Magnus' mor
- Marie, sagsbehandler
- Jette, sygeplejerske i børneafdelingen

## Indirekte aktør- perspektiver

- Magnus, 0-1 år
- Magnus' mormor/ Camillas mor
- Kommunal familierådgivning
- Sygeplejerske på fødeafdeling
- Pædagogisk konsulent Unge Mødre-projekt
- Familiekonsulent
- Sundhedsplejerske

## Tværfprofessionelle temaer

- Observation og drøftelse af et barns trivsel og udvikling
- Håndtering af børne- og forældre-perspektiver i børnesager
- Udøvelse af myndighed i børnesager
- Holdningsmæssige uenigheder mellem faggrupper
- Positionering og kamp om problemdefinition

## Didaktiske forslag

- Forumteater
- Vignetspørgsmål

## Magnus

– et spædbarn i udsat position

### Magnus på fødeafdeling

Fødeafdelingen på sygehuset kontakter den kommunale Familierådgivning i slutningen af januar og anmoder om et akut møde med en myndigheds-sagsbehandler. Det handler om en nyfødt dreng, hvor moderen, Camilla på 21 år, viser begrænset interesse for barnet.

Sagsbehandler Marie møder op på fødeafdelingen, og en sygeplejerske tager imod. Mor og barn skal udskrives dagen efter, men sygeplejersken synes ikke at det er forsvarligt at udskrive dem. Camilla har ikke noget sted at bo, men fortæller at hendes mor kan tage imod hende og hendes søn Magnus. Hun ligger i sengen på sin stue mens Magnus sover i en vugge ved siden af. Umiddelbart fremstår Camilla som en træt og mimikfattig ung pige, vurderer Marie. Camilla svarer på de spørgsmål Marie stiller, og fortæller at hun har været kæreste on-and-of med barnets far, som arbejder i et lokalt supermarked. Kæresten slog op med hende via en sms. Hun opdagede lige efter at hun var gravid, men da var det for sent at få en abort fordi hun var i sjette måned. Camilla har gennem fælles bekendte informeret ekskæresten om sønnens fødsel, men han har ikke reageret.

Camilla fortæller at hun er på kontanthjælp. Hun har det sidste stykke tid opholdt sig hos sin far og hans familie, men hun kan ikke vende tilbage til dem nu fordi de har problemer med en teenagedatter, som tager stoffer og er på kant med loven. Camilla siger at hun følte sig klar til at blive mor da hun havde babyen i maven, men lige så snart Magnus var født, var følelsen væk.

Marie undrer sig over at der ikke er professionelle som har opsporet at der var tale om en ung gravid i risikogruppe. Hun tænker at hun burde have fået en underretning allerede i graviditeten med det formål at Familierådgivningen kunne foretage en udredning af den gravides og det kommende barns forhold og udarbejde en handleplan før fødslen. Nu er der behov for akut indsats. Marie overvejer en 7-14 dages indlæggelse af mor og barn på børneafdelingen. På den måde er barnet i sikkerhed, og personalet kan observere, støtte og beskrive mor-barn kontakten, hvilket giver et bedre beslutningsgrundlag for en støtteindsats, er Maries vurdering.

Camilla er indforstået med indlæggelsen. Samtalen afbrydes af en sundhedsplejerske og en pædagogisk konsulent fra kommunens tilbud Unge Mødre, som kommer ind på stuen. De kender Camilla fra et par besøg under graviditeten. De deler tilsyneladende ikke afdelingens og sagsbehandlerens bekymring. Deres vurdering er at Camilla nok er udmattet af fødslen, og at de forventer at hun begynder at tage sig af sin baby når hun igen kommer til kræfter. Samtidig forsikrer de at de vil sørge for pædagogisk støtte i hjemmet som supplement til støtte fra mormor og Unge Mødre-projektet.

Camillas mor kommer også på besøg. Hun giver udtryk for at hun vil hjælpe sin datter og sit barnebarn. Lige nu arbejder hun både som nattevagt på

et plejehjem og i sin egen butik, men hun er i gang med at indrette en lille lejlighed til Camilla og barnebarnet. Hun fortæller at hun vil afvikle sit nat-arbejde for at aflaste Camilla, som sover meget og tungt og ikke bryder sig om at blive vækket.

### **Magnus og Camilla på børneafdelingen**

Jette, en sygeplejerske på børneafdelingen, kontakter Marie efter nogle dage og fortæller: "Vi kan ikke observere afgørende udvikling i relationen mellem Camilla og Magnus. Jeg og flere af mine kolleger har iagttaget at Camilla er passiv og mekanisk i sit samspil med barnet. Camilla har opgivet amningen og overlader gerne Magnus til os personaler. En enkelt af mine kolleger, som tager sig særligt af Camilla, er imidlertid mere optimistisk. Hun mener at Camilla er ved at træde ind i rollen som mor selv om det går langsomt. Camillas mor kommer dagligt og vi kan se at hun overtager ansvaret for Magnus mens hun er her."

Efter en uges indlæggelse indkaldes der til udskrivningskonference i børneafdelingen. Camilla vil gerne hjem med Magnus. Mormoren er klar til at tage imod, og der er visiteret 10 ugentlige støttetimer i hjemmet. Camilla og Magnus bliver også tilknyttet Unge Mødre, og aftalen er at de skal deltage i de ugentlige møder hvor de både kan få professionel støtte og socialt netværk.

Marie er fortsat bekymret for at sende Camilla og Magnus hjem. Hun vurderer at Camilla vil have svært ved at udvikle de fornødne forældrekompetencer, men den aktuelle situation giver ikke grundlag for mere indgribende tiltag. Hun synes at det hele går for stærkt, men når andre professionelle er klar til at tage over, er personalet på sygehuset indforstået med at lave overdragelse. Samtidig er det klart at både Camilla og hendes mor, sundhedsplejersken og den pædagogiske konsulent trækker i retning af en hurtig udskrivning. Jette overvejer om hun skal give sin mening stærkere til kende under konferencen, for hun er bekymret for Magnus. Hun har fulgt Camilla og Magnus tæt den sidste uge også under flere nattevagter. Hun har ikke set Camilla på eget initiativ tage kontakt med Magnus. Men til sidst bliver der på konferencen taget beslutning om at Camilla og Magnus udskrives.

### **Magnus kommer hjem med sin mor**

Camilla og Magnus flytter ind i en lille lejlighed ved siden af mormor. Planen er at Magnus skal starte i vuggestue når han er 6 måneder, og at Camilla skal tage imod støtten fra familiekonsulenten og Unge Mødre.

I starten går det godt. Camilla er glad for sin mors omsorg og støtte og fortæller: "Mor kan se på mig når jeg er træt og brugt, fordi hun ved at jeg går meget op i rengøring, så mens Magnus sover, siger hun til mig at så kan jeg gøre det ene eller andet eller måske sove et par timer, og hun vil tage Magnus hvis han vågner. Og så er det også rart at hvis jeg lige pludselig ikke har penge til mit barn, så hjælper hun mig med økonomi ..."

Camilla synes ikke, hun får noget ud af familiekonsulentens 4-5 ugentlige besøg. "Hjælpen er tilrettelagt ud fra familiekonsulentens program og ikke ud fra Magnus' og min dagrytme," fortæller hun. Det går bedre med Unge Mødre. Camilla fortæller: "Det er rigtigt hyggeligt at være dér. Man kan spørge om alt og få at vide om man er god nok til forskellige ting."

Camilla bor på landet og savner byen og vennerne. Hun vil gerne være sammen med de veninder som også har små børn, og udveksle erfaringer med dem. Hun tager ofte Magnus med i byen hvor hun besøger vennerne. Hun har efterhånden flere og flere konflikter med sin mor. Situationen bliver endnu mere uholdbar når hun dagligt skal aflevere og hente Magnus i vuggestuen, som ligger i byen. Det er tidskrævende og dyrt, og hun har ikke råd til busbilletter. Hun er derfor i gang med at finde en lejlighed i byen og flytte fra sin mor. De professionelle omkring hende er bekymrede for Magnus og fraråder flytningen.

### **Magnus' liv sammen med sin mor**

I de følgende måneder modtager Marie løbende bekymrende oplysninger både fra mormor, familiekonsulenten og Unge Mødre. Der afholdes flere opfølgingsmøder med Camilla. Da Magnus er 8 måneder gammel, er situationen endnu mere tilspidset. Camilla er i løbende konflikt med sin mor, hvilket går ud over Magnus, som har knyttet sig meget til sin mormor og også til Camillas bror. Camillas mor kan, ifølge familiekonsulenten, være dominerende, og hun har en tendens til at tage over fremfor at supplere og vejlede Camilla, som reagerer ved at afvise samarbejdet. For det meste er Camilla væk med Magnus. Magnus passes af skiftende omsorgspersoner, og de overnatter hos venner og bekendte, hvor der ofte bliver røges hash og drukket, hvilket Camilla ikke tager del i. Hun er stort set ikke hjemme med Magnus og opholder sig kun på bopælen når hun ved at familiekonsulenten kommer på besøg. Hun har fundet en kæreste i en anden by og har planer om at flytte ind hos ham sammen med Magnus. De professionelle fraråder denne flytning, men de kan ikke nå Camilla. Mormor ringer ofte til sagsbehandleren i afmagt. Magnus' fremmøde i vuggestuen er ustabil, og han er ofte syg. Camilla ønsker ikke længere at hendes mor deltager i møder eller på anden vis inddrages i sagsbehandlingen.

### **Magnus og Camilla kommer akut på Børne- og Familiecenter**

Hen over sommeren og i begyndelsen af efteråret hvor Magnus er 9 måneder gammel, er hans udvikling og trivsel så negativ at de professionelle omkring Camilla ikke længere kan tage ansvar for konsekvenserne. Camilla har i en periode været uden bopæl og overnatter på banegården med Magnus. Hun og Magnus kommer akut på Børne- og Familiecentret.

Personalet på Børne- og Familiecentret er bekymrede for Magnus og sender en underretning til sagsbehandler Marie. I underretningen informerer de om at Magnus er understimuleret, tilbage i sin udvikling og har svag kontaktevne. Han er plaget af svamp og eksem, er overvægtig og har voldsomme problemer med kronisk forstoppelse. Han får stort set kun moder-

mælkserstatning og saftvand. Han har ofte skrigeture. Det er deres vurdering at Camilla har ringe fornemmelse for hans behov. Han stimuleres ikke sprogligt eller motorisk. Omsorgen består i at han sidder på skødet eller i barnevognen, bliver skiftet og får noget at spise og drikke.

Også pædagoger fra Unge Mødre og familiekonsulenten sender bekymrende beskrivelser og indkalder til samarbejds møde. Samtidig er der hyppige henvendelser fra Camillas mor, som giver udtryk for at Camilla ikke kan drage omsorg for Magnus på forsvarlig vis.

Camilla er droppet ud af sin kokkeuddannelse. Hun tog selv initiativ til uddannelsen fordi hun "ville være et forbillede for Magnus," fortæller hun. Da Marie kom på hjemmebesøg og konfronterede Camilla med den bekymrende udvikling, forklarede Camilla: "Det er svært at få det hele til at hænge sammen, for når jeg afleverer Magnus i vuggestuen, bliver jeg ringet op inden jeg overhovedet når skolen fordi han er syg og snottet, og så får jeg at vide hos lægen at der ikke er noget galt." Camilla fortæller Marie at Magnus tit ikke er i vuggestuen fordi han er syg, og at hun selv har vanskeligt ved at passe sin uddannelse fordi hun skal passe Magnus. Hun fortæller også at hun har ladet en veninde flytte ind i sin lejlighed og at de har en bil, som de kører i sammen med Magnus. Camilla får også fortalt at ingen af dem har kørekort. Marie lægger mærke til at lejligheden er kaotisk og præget af flytterod, og at Camilla virker presset og opgivende. Camilla har ikke modtaget støtte i løbet af sommeren, og hun kan ikke klare sin uddannelse samtidig med at hun skal passe et sygt barn.

Marie konfronterer Camilla med underretningerne og siger samtidig at Magnus skal anbringes i familiepleje for at sikre trivsel, omsorg og udviklingsstøtte. Camilla giver sit samtykke til en frivillig anbringelse. Hun siger senere: "Jeg ved godt at jeg ikke kunne tage vare på ham, men de sagde det aldrig rent ud. Det var på en måde lidt af en lettelse at Magnus kunne komme et andet sted hen så jeg ikke skulle bruge så meget energi på ham. Jeg havde det så svært i forvejen."





### Direkte aktør- perspektiver

- Maria
- Jan, Marias klasselærer
- Karen, socialrådgiver på socialpædagogisk opholdssted med dagskole

### Indirekte aktør- perspektiver

- Marias mor og far
- Skoleleder
- Socialpædagog
- Andre lærere på skolen
- Andre lærere på dagskolen

### Tværfprofessionelle temaer

- Observation og drøftelse af et barns trivsel og udvikling
- Samarbejde mellem skole, socialforvaltning og forældre
- Håndtering af børne- og forældreperspektiver i børnesager
- Samarbejde mellem folkeskole og socialpædagogisk opholdssted
- Udøvelse af myndighed i børnesager

### Didaktiske forslag

- Rollespil
- Vignetspørgsmål

## Maria

– en piges skoleforløb fra 3. til 8. klasse med fravær og skoleskift

### Maria går i skole og er ofte fraværende

Maria går i 4. klasse på en folkeskole i en middelstor provinsby. Jan, en af hendes lærere, fortæller: "Jeg har haft Marias klasse i engelsk og idræt i 3. klasse, og jeg er blevet klasselærer for Marias klasse fra 4. klasse. Når en lærer overtager klasselærerrolle fra en anden lærer, taler vi lærere med hinanden om klassen, og i den forbindelse har vi to lærere været i dialog om at Maria ofte er fraværende. Den tidligere klasselærer har fortalt mig, at hun har talt med forældrene om Marias fravær. De har lavet aftaler om at få Maria til at møde i skole, men hun er alligevel tit fraværende."

Jan fortæller at han tænker at fravær er et signal og noget der skal få de røde lamper til at lyse, men tiden går. Han fortæller også at han får de sedler fra forældrene, som skolen skal have i forbindelse med fravær, og at han også taler i telefon med Marias mor om Marias fravær. "På trods af Marias fravær trives hun rigtig godt og klarer sig godt fagligt i de fleste fag," siger Jan og forklarer: "Men i løbet af 10 måneder kommer hun jo lidt bagud med opgaver og faglig viden på nogle områder, og samtidig har hun sine klare styrker fx i dansk og engelsk. Jeg har jævnligt samtaler med Maria, og i den forbindelse fortæller hun mig at hun er flov over sin mor. Hun er flov over sådan som moren har det og over den måde moren ser ud. Hun fortæller også at hun er meget optaget af musik og gerne vil lære at spille guitar, men at der ikke er råd til at hun går til noget, så hun er mest hjemme."

"Vi kommer ind i 5. klasse før jeg sådan rigtig begynder at tænke at der er noget der ikke er i orden her," siger Jan og uddyber: "På det tidspunkt har vi også en dreng i klassen som får støtte via en specialklasse på skolen. I forbindelse med støtten til denne dreng kommer der en socialpædagog i klassen, og han gør mig så opmærksom på at der er noget mere med Maria end at hun er meget syg og fraværende. I første omgang har han registreret at Maria er en pige, der ikke trives. Det kan han se, og han har jo også set mange flere børn der ikke trives end jeg har. Så på en eller anden måde spotter han at vi skal være opmærksomme Maria."

Herefter får Jan yderligere fokus på Maria, og det bliver tydeligt for ham at Maria ikke trives. Hun er bleg, og der er også noget med mad. Maria siger til ham at hun ikke er sulten. Jan taler med Marias mor om at Maria ikke rigtig spiser, og at hun ofte ikke har mad med. Efterhånden bliver Marias fravær så stort at det går op for Jan at der på dette tidspunkt er noget galt.

Jan fortæller at når Marias forældre skal til skole-hjem-samtaler, er det svært for dem at finde tid til det, og at Marias mor har sagt: "Marias far kan ikke deltage i møderne fordi han er på arbejde, og derfor er det mig der kommer på skolen når jeg kan." Der bliver planlagt flere skole-hjem-samtaler hvor forældrene ikke kommer, og Jan laver særlige samtaler med dem. Han har gennem andre kollegaer hørt at Maria ikke har gået i børnehaven. Hun har haft sprogvanskeligheder, og kommunen sørgede for at hun var i en

sproggruppe inden hun startede i skolen. "Det er en viden som er blevet glemt," fortæller Jan og siger samtidig: "Man skal jo ikke hænge sig i gamle historier, men der er nogle problematikker i forhold til Maria hvor jeg vurderer at der er brug for mere hjælp end skolen kan klare, og derfor vælger jeg at henvende mig til min skoleleder, og vi laver i fællesskab en underretning til kommunen."

### **Maria får ekstra hjælp**

Som opfølgning på underretningen tager skolen kontakt til Børne- og Ungeforvaltningen, fortæller Jan, og fortsætter: "Vi har møde med en socialrådgiver fra kommunen, og socialrådgiveren tager på besøg i familiens hjem. På det her tidspunkt er det blevet endnu værre med at få Maria af sted i skole. Når hun først er i skole, er det vores oplevelse at hun faktisk er ok. Hun har store faglige huller sådan er det jo når man har meget fravær, men socialt set er hun glad. Der er noget i det der med at komme ud af døren til skolen om morgenen som hun ikke kan."

Jan deltager i mødet med socialrådgiveren og fortæller: "Når jeg nu tænker tilbage, så tror jeg nok at fra min leder kontakter kommunen og til mødet med socialrådgiveren, så går der op mod et halvt år inden socialrådgiveren kontakter skolen. Jeg kan huske at jeg snakker med klassens matematiklærer om at nu er vi der hvor Maria er et truet barn, og at vi ikke kan tage ansvar for det. Vi havde Ankestyrelsen i tankerne fordi vi mente at der ikke blev handlet. Men der skete heldigvis noget, og vi har møde her på skolen, og vi har møde på rådhuset hvor jeg deltager som klasselærer sammen med forældrene. Jeg informerede efterfølgende min skoleleder om planerne."

Maria og skolen får støtte. Jan fortæller at den samme socialpædagog som har været inde i Marias klasse på en anden elev, nu også skal hjælpe Maria med at komme ud af døren om morgenen, og hun bliver derfor hentet derhjemme af ham. Maria giver udtryk for at hun synes det er ok at socialpædagogen henter hende om morgen: "Det er hyggeligt at følges med nogen," siger hun. Samtidig skal Maria gå i specialklasse på skolen i i alt seks timer pr. uge for at indhente det hun fagligt er kommet bagud. Dette skoletilbud er dog kun muligt i en kortere periode på et halvt år. Det er Jans opfattelse at Maria trives med ordningen med at blive hentet hjemme og gå i specialklasse nogle timer ugentligt.

"Det viser sig desværre at der er store problemer i familien", fortæller Jan og forklarer at samarbejdet både med socialpædagogen og socialrådgiveren i kommunen er helt nødvendigt for at det her kan lykkes. Jan og Maria har flere samtaler i denne periode om at der er noget hun er pinlig over og skjuler, og som de andre i klassen ikke skal vide noget om. I den forbindelse fortæller hun også Jan at hun bruger meget tid alene hjemme på sit værelse og hører musik.

Da Maria er 12 år og går i 6. klasse, bliver forældrene skilt. Marias mor fortæller klasselæreren at det er hendes ønske at forældrene er blevet skilt. Hun får forældremyndigheden, og faren flytter til et andet sted i byen.

Maria trives slet ikke efter skilsmissen selv om hun er glad for at gå i specialklassen nogle timer hver uge. Efter yderligere møder med Marias mor, Maria og familiens sagsbehandler besluttet det at flytte Maria til en dagskole på et socialpædagogisk opholdssted. Begrundelsen for flytningen er både de faglige huller Maria har, og at det socialpædagogiske opholdssted har mulighed for at hente Maria hjemme hver skoledag. Maria er meget ked af at flytte skole.

Maria starter på dagskole på det socialpædagogiske opholdssted

Maria starter som dagelev på det socialpædagogiske opholdssted efter sommerferien. Hun er nu 13 år og har ikke gået meget i skole siden efterårsferien sidste år.

Første gang Maria sammen med sin mor og sagsbehandleren besøger opholdsstedet, er Maria totalt afvisende over for stedet. Maria fortæller: "Jeg ville ikke være der. Jeg ville tilbage til min skole." Karen, socialrådgiver på opholdsstedet, fortæller at det var svært at komme i kontakt med Maria, og fortsætter: "Jeg viste hende alt det her, og hun sagde at hun i hvert fald ikke er til dyr og sådan noget, og at hun sådan savner sine kammerater."

Karen fortæller om Marias start på dagskolen: "De papirer vi får fra kommuner er tit ikke fyldestgørende. Jeg har selv været socialrådgiver i myndighedsdelen, og nogle gang får de ikke beskrevet hverken børnene eller familien ordentligt. Nogle gange er det sådan forfra med at få deres historie". Karen prøver derfor at få familiernes og de unges historie, og der har det også vist sig at i den §50-undersøgelse, som opholdsstedet får til gennemsyn om Maria, er der flere mangler. Karen præciserer: "I den bliver skylden lagt på mor i forhold til Maria, og når jeg så efterfølgende snakker med moren og får hendes version, så bliver jeg vidne til at det er en enlig mor, som oplever sig svigtet af systemet. Der skulle være gjort noget for Maria for lang, lang, lang tid siden. For Marias mor er jo selv en der har været udsat for krænkelser i sin opvækst, og hun passer jo på sin datter. Maria har ikke kontakt med sin far og har stort set ikke haft det siden han flyttede. Morens begrundelse for at Maria ikke skal have kontakt med sin far er at han drikker. Og så kan vi jo se på Maria i hendes dagligdag at det hun går op i, er et boyband, og i al den tid hun ikke har gået i skole og nærmest ikke været uden for en dør, er det eneste vi oplever hun snakker om One Direction. Det er sådan at jeg tænkte: Det er da løgn. Men de er jo ALT for hende - altså det band holder hende sammen på en eller anden måde."

### **Marias trives bedre i dagskolen**

Efter nogen tid i dagskolen trives Maria lidt bedre. I skolen går det ok for Maria, fortæller Karen og forklarer at hun hører fra lærerne at Maria klarer sig fint fagligt, men understreger samtidig at de unges følelser kommer til at fylde rigtig meget på det her alderstrin. Det handler om at få skabt ro og forudsigelighed, siger hun og fortsætter: "Det er noget vi arbejder meget med, det der med at få skabt rammer, så hun kan opbygge tillid til sig selv. Men tit så er der kun et kvarter hvor der kan foregå undervisning. Så er der pause, og så kan de starte igen. De har aftaler om at tiden frem til jul er det

kun dansk, fx diktat og skrivning. Hun er ret god til at skrive, fx historier, og læse, og hun føler sig god til det. Hun er jo ved at komme i den alder med 8./9. klasse og folkeskolens afgangsprøve, og her laver vi en gruppe for dem der skal have folkeskolens afgangseksamen.”

På opholdsstedet er de opmærksomme på om Maria får næring, for hun har svært ved at spise. Nogle gang spiser Maria ikke, og Karen fortæller: ”Vi prøver at skærme Maria til frokost så hun sidder 1-1, og ikke er sammen med alle de andre unge. På den måde får hun mulighed for at vælge det mad hun gerne vil have, og spise det.”

”Der er rigtig meget arbejde for mig i forhold til Marias mor,” siger Karen og fortsætter: ”Lærerne har også opgaver i den forbindelse, for Marias mor skriver lange mails til dem, og nogle gange synes de at det er uoverkommeligt at forholde sig til det. Set fra mit perspektiv er det fint at Marias mor skriver mails, for så får hun sat ord på nogle af de ting der tynger hende.”

I forhold til Marias fritid arbejder Karen sammen med kommunen om at give Maria nye fritidsaktivitetsmuligheder og siger: ”Det er mit håb at kommunen vil være åben over for det, for det har stor betydning med en helhedsorienteret indsats.” Endelig fortæller hun at planen er at få Maria videre i uddannelse efter folkeskolen.



### Direkte aktør- perspektiver

- Sanne, Martins mor
- Hanne, pædagog i børnehaven
- Ane, pædagog i børnehaven
- Pia, børnehaveleder
- Christina, leder af PPR
- Trine, sundhedsplejerske
- Ergoterapeut
- Fysioterapeut

### Indirekte aktør- perspektiver

- Martin
- Martins far
- Martins søstre
- Andre børn i børnehaven
- Øvrigt personale i børnehaven
- PPR-psykolog
- Familiepædagog

### Tværfaglige temaer

- Observation og faglige drøftelser blandt pædagogisk personale om et barns trivsel og udvikling
- Håndtering af forældresamarbejde når der er bekymringer om et barns udvikling
- Samarbejde mellem børnehavepersonale og PPR, familiepædagog, ergo- og fysioterapeuter

### Didaktiske forslag

- Rollespil
- Vignetspørgsmål

## Martin

– Professionelles støtte til og håndtering af bekymring for Martin fra han er 3 til 5½ år

### Det første år i Martins liv

Da Martin kommer til verden, er hans forældre i starten af 40'erne og har to døtre på 4 og 7 år. Sanne, Martins mor, fortæller: "Min mand ønskede sig meget en dreng, så vi bliver rigtig glade da vi finder ud af at jeg venter Martin. Fødslen går fint, og jeg har efterfølgende regelmæssige besøg af sundhedsplejersken til Martin er 8 måneder. Der skulle også have været et besøg da han er 1½ år, men fordi der er meget sygdom i sundhedsplejen, får vi ikke besøg."

Sanne arbejder som lærer i den kommune hvor de bor, og Martins far er mellemlider i en større lokal virksomhed. De er tilflyttere fra København. Da Sanne bliver gravid første gang, beslutter de at flytte til en mindre kommune for at få mulighed for at købe hus og stadig have luft i økonomien.

Sanne bemærker ret tidligt at Martin ikke er som sine to søstre. Sanne siger: "I starten er det bare en slags ordløs fornemmelse af at han er mere irriteret og sart over for uro, høje lyde og alt som er nyt. Jeg finder hurtigt ud af, at det hjælper ham hvis jeg f.eks. lægger en stofble hen over liftens lukkes af for indtryk fra omverdenen. Det er egentlig ikke noget jeg er urolig over, men mere konstaterende, og jeg tilpasser løbende mine handlinger efter hans reaktioner."

Da Martin begynder at lege, bemærker Sanne at han kan sidde i meget lang tid og lege med de samme klodser igen og igen, og at han har det bedst når der ikke sker for meget på en gang. Sanne uddyber: "Når vi har gæster, vælger han ofte at gemme sig under spisebordet hvor han ligger med sine biler og stiller dem på række igen og igen. Han kan slet ikke tage hvis hans søstre eller andre kommer og ændrer på hans opstilling. Så kan han blive meget vred og frustreret og have svært ved at komme ud af sin frustration igen."

### Martins forældre bliver skilt

Ægteskabet begynder at skrante ret hurtigt efter at Sanne er tilbage på arbejde igen efter et års barsel med Martin. Sanne oplever at hverdagen består af praktiske gøremål, bekymringer over Martin samt konflikter og diskussioner med Martins far om hvem der skal gøre hvad. Det hele vælter for Sanne da Martins far en dag kommer og fortæller at han har forelsket sig i en af sine kollegaer. Han har besluttet sig for at flytte hjem til hende. Han er ulykkelig over at skulle udsætte Sanne og børnene for den situation, men det kan ikke være anderledes for ham.

Tiden omkring Martin fars flytning og den efterfølgende skilsmisse står lidt i en tåge for Sanne. Hun mobiliserer al sin energi for at holde sammen på

sig selv, at få hjemmet og børnene til at fungere og at finde en ny hverdag som enlig mor til tre.

### **Martin begynder i børnehaven Myretuen**

Martin er 3 år kort efter skilsmissen, og han begynder i Børnehaven Myretuen. Børnehaven har til huse i en tidligere landsbyskole.

Pædagog Hanne har arbejdet i børnehaven i seks år og har været pædagog i mange år. Hanne arbejder i lillegruppen og har taget imod Martin for tre måneder siden, hvor han kom til børnehaven efter at have været to år i dagpleje.

Hanne mener ikke at de har fået nogle papirer med fra dagplejen, eller at de i det hele taget har fået informationer om Martins udvikling inden han kom til børnehaven, men hun bliver alligevel ret hurtigt opmærksom på, at han ikke rigtig er i trivsel. "Han er ligesom oppe i de højere luftlag og ikke så meget grounded," siger hun og tilføjer: "Desuden er han bleg, virker trist og uglad, og han bliver ofte ked af det og smider sig på gulvet og græder. Måske er det helt naturligt, for når man er i den alder, så kommunikerer man jo på den måde." Martin er også tågænger og ikke renlig endnu, og selvom børn generelt bliver senere renlige i dag, så er det nu alligevel ved at være lidt sent, synes Hanne og siger: "Martin adskiller sig også ved at han ikke kan lide at være barfodet, men VIL have strømper på – han synes åbenlyst at det er ubehageligt at gå på bare tæer modsat de andre børn i børnehaven, som ofte smider sandalerne og løber barfodede rundt. Det er som om han er usædvanlig følsom overfor ting som kommer i kontakt med hans hud."

### **Martin bliver drøftet på personalemøde i børnehaven**

Hanne beslutter sig for at drøfte Martins udvikling på et personalemøde, hvor hun fortæller om sine observationer, og de aftaler at Hanne skal bede Martins mor Sanne om tilladelse til at rette henvendelse til ergo-/fysioterapeut for at få ham vurderet sansemotorisk.

Det er som regel Sanne der henter Martin, og Hanne bringer personalets forslag videre til hende en dag ved afhentning. Hanne siger: "Jeg kan se at min bekymring for Martin berører Sanne, og hun bliver åbenlyst ked af det. Hun fortæller at skilsmissen, selvom den er forløbet i en ordentlig tone, stadigvæk er og har været hård for hende og børnene. Hun ved at Martin savner sin far, og hun giver udtryk for uro over at Martin skal blive en "sag". Hun spørger mig derfor om ikke pædagogerne i børnehaven kan arbejde lidt med Martins motorik?"

Ved næste personalemøde fortæller Hanne om det Sanne har fortalt om skilsmissen, og de andre medarbejdere i Myretuen udtrykker forståelse for at Martin er i en sårbar situation, som sikkert kan forklare hans adfærd. På mødet taler de om at der også er andre børn som kunne have gavn af at de arbejder mere målrettet med deres motorik. De beslutter derfor at en af

pædagogerne hver torsdag samler et lille hold på fem børn i gymnastiksalen, hvor de leger og synger. Det er Sanne glad for, og Hanne er rigtig glad for at børnehavens rammer i den gamle skole giver så mange muligheder.

### **Martins flytter til mellemgruppen i børnehaven**

Martin rykker efter et år op i mellemgruppen, og han får en ny primærpædagog, Ane.

Ane siger: "Det undrer mig, at Martin stadig ikke er blevet renlig nu han er næsten 4 år. Motorisk er han også stadig tågænger. Jeg har lagt mærke til at Martin altid leger med biler og på den samme noget stereotype og meget optagede måde. Jeg har også bemærket at Martin ikke rigtig er i leg med nogen bestemt. Han har ingen nære relationer, men leger på kryds og tværs med mange forskellige børn. Alligevel er det som om han har svært ved at afkode legen og komme ind i den. Hans sprog er egentlig meget godt, men bliver han afkrævet et svar, så smider han sig stadig på gulvet i stedet for at sige til eller fra. Han har også svært ved at tackle når de andre børn er lidt hårde ved ham. Så kan han blive meget vred eller voldsomt ked af det og have meget svært ved at komme ud af det igen. Når han skal have skiftet ble, kan han ikke slippe sine biler og må altid have en af dem med i hånden, ellers begynder han at græde helt ulykkeligt. En dag finder jeg ham liggende på gulvet, grædende og helt utrøsteligt, kaldende længe og vedholdende på sin far."

Ane beslutter sig for at de igen skal drøfte Martins udvikling på personalemøde. Hun undrer sig over at Hanne ikke har gjort noget mere i det forløbne år, og hun synes ikke rigtig Martin har udviklet sig. Denne gang bliver de på mødet enige om at tale med Sanne om hvordan det går med kontakten med far da de stort set ikke ser ham hverken hente eller bringe Martin, og de taler om Martins følsomhed over for de andre børns indimellem noget hårde behandling af ham.

### **Samarbejde mellem Martins mor og primærpædagogen**

Ane er efter personalemødet lidt urolig over hvordan hun skal gribe samtalen med Sanne an da hun synes det er at gå lidt ind over privatlivet at spørge til Sannes og Martins fars forhold, og hun fornemmer tydeligt Sannes sårbarhed i forhold til skilsmissen. Men samtalen går godt og medfører at Sanne og Martins far laver om på samværsaftalen, så faderen en gang om ugen henter Martin i børnehaven. Ane prøver også ved samtalen at komme ind på det motoriske, men Sanne afviser igen at få nogen til at kigge på Martin. Det undrer Ane lidt da Sanne ellers virker meget åben. Ane ærgrer sig over det og føler sig lidt mislykket i forhold til resultatet af samtalen.

Ane drøfter igen Martins udvikling på personalemøde hvor hun fortæller at hun har tænkt på om de skal have et mere professionelt blik på Martin måske i form af PPR og ergo-/fysioterapeut, men som Pia, børnehavelederen, siger: "Ting tager tid, og vi skal jo have forældrene med." De ender derfor med at vælge at se tiden an og taler om at det jo nok først og fremmest er

ro og tryghed som Martin har brug for, og de kan jo altid bringe Martin op på et af børnehavens åbne rådgivningsmøder med PPR.

### **Martin bliver drøftet i åben rådgivning i børnehaven**

Den åbne rådgivning har eksisteret i 1½ år. Ved den åbne rådgivning kommer PPR-psykologen en gang om måneden i børnehaven, og ved møderne drøftes stort og småt – såvel enkeltsager som mere generelle ting. PPR's strategi går ud på at nedsætte antallet af børn som ekskluderes fra normal-systemet, idet børnene så går glip af det samvær som de ellers kan få i et mere varieret felt med indspil fra forskellige børn. PPR- lederen Christina fortæller: "Inklusion handler ikke om barnet som sådan, men mere om udvikling af de arenaer som er omkring barnet, dvs. at børnehaver, skoler og hjem må arbejde på at skabe udviklende fællesskaber. Når børnene en dag er vokset op, får de måske hinanden som naboer eller kollegaer, så det gælder om fra en start af at lære at sætte pris på hinandens forskelligheder."

Der er inden for det sidste år truffet en samarbejdsaftale mellem PPR og børnehaverne i kommunen om hvad man kan tage op med hinanden, hvornår og hvordan. Aftalen er at man skal have skrevet noget om barnets problematik ned hvis man ønsker at drøfte enkeltsager ved mødet. Ane har da også skrevet en mail til psykologen et par dage før mødet, men hun undlader at nævne sin uro i forhold til om Martin skulle lide af autisme i en mild form. Det nævner hun i stedet for på mødet, men hun synes ikke rigtig at psykologen forholder sig til dette. Psykologen foreslår at der tages kontakt til sundhedsplejen for at få undersøgt om der skulle ligge noget fysisk til grund for Martins problemer med renligheden. Psykologen udtrykker bekymring over at Martin ikke har nære relationer i børnehaven blandt de andre børn og anbefaler at man gør en ekstra indsats for at hjælpe ham ind i og vedligeholde leg med de andre børn.

Psykologen fortæller desuden om et nyt tiltag i kommunen en familiepædagog, som man lige har ansat, og som kan komme både i hjemmet og i institutionen uden at der oprettes en sag. Psykologen foreslår at familie-pædagogen kommer i børnehaven og snakker med Sanne og prøver at tilbyde sin hjælp. Desuden foreslår hun at hun selv kommer og laver et par observationer af Martin for at få ham visiteret ind i PPR så de måske senere, hvis de aftalte tiltag stadig ikke afhjælper Martins problemer, igen må prøve at få lov til at henvise til ergo-/fysioterapeut for at få ham sansemotorisk udredt.

### **Martin får flere legekammerater i børnehaven**

Ane føler stor lettelse efter rådgivningen fra PPR. Endelig fik hun luftet sin bekymring omkring autisme, men samtidig er hun usikker på hvad psykologen tænker om dette – om hun synes det er helt hen i vejret? Men nu har hun sagt det, og så må psykologen jo selv komme på banen, tænker Ane.

Ved det efterfølgende møde med Sanne fortæller Ane om det de har talt med psykologen om, men hun undlader at omtale hendes berøring af en



eventuel autisme. Sanne er positiv over for ideen med sundhedsplejersken og familiepædagogen da hun hører at det betyder at der ikke bliver oprettet en sag. Hun er glad for at Ane vil gøre noget mere målrettet for at hjælpe Martin med at komme i gang med at udvælge nogen at lege med og hjælpe ham ind i konkrete lege.

Anes indsats omkring Martin virker, og Martin kommer i gang med at lege mere med nogle bestemte børn. I det hele taget bliver personalet mere målrettede i deres måde at støtte børnenes lege generelt. Ud over det sker der det at der kommer en ny dreng i Martins gruppe som Martin svinger rigtig godt med. De leger meget og fast sammen i de første tre måneder, men efterhånden begynder drengen også at orientere sig mod de andre børn, som han også gerne vil lege med, hvilket frustrerer Martin.

### **Martin får hjælp til at blive renlig**

Et par måneder efter den åbne rådgivning kontakter Martins mor sundhedsplejen for at få råd om Martins problemer med at blive renlig. Han kan stadig ikke styre sin vandladning og afføring. Sundhedsplejerskerne undrer sig over at de ikke tidligere er blevet kontaktet da Martin nu er 4½ år og om et år skal starte i børnehaveklasse.

Sundhedsplejerske Trine fortæller: "Vi er i sundhedsplejen meget optagede af den tværfaglige indsats. Det er jo også lovpligtigt og skal sikre at barnet bliver set så nuanceret som muligt. Derfor er det vigtigt at man som fagperson kan bede om hjælp og ikke er berøringsangst og måske tager misforståede hensyn til forældrene.". Trine vejleder Sanne om kost og regelmæssige toilettider og beder Sanne om at gå til lægen for at få lavet en urinprøve. Desuden aftaler de at tale sammen igen om et par uger for at der ikke skal gå for lang tid i forhold til at vurdere, om der er en effekt af indsatsen. Sanne kontakter som aftalt Trine og fortæller: "Martin har stadig ikke styr på sin vandladning og afføring. Han siger stadig ikke selv til når han skal på toiletet, men han kan være tør så længe jeg sørger for faste toilettider."

De bliver derfor enige om at få ham visiteret via egen læge til det nærmeste hospitals børneambulatorium for at få ham udredt. Det viser sig at Martins tarm er obstiperet, hvilket giver ham problemer med at fornemme afføringstrang. Han får hjælp til sin obstipation, og det lykkes ham at komme af med bleen da han er 5 år.

### **Martins mor samarbejder med familiepædagogen**

Børnehavens personale oplever den nyansatte familiepædagog som en ressource og er lettede over at man nu kan give støtte direkte i hjemmet. Martins mor Sanne har sagt ja til samarbejde med familiepædagogen, og personalet oplever at det er lettere at tale med Sanne om støtte og hjælp generelt. Det samme oplever de også i forhold til andre familier. De tilskriver den lettere adgang til familierne at tilbuddet er åbent, af begrænset omfang, at der ikke bliver skrevet sagsakter, samt at familiepædagogen har en god og tillidsvækkende måde at snakke med familierne på. Det har

bragt en lettelse ind i personalegruppen, som indimellem har været uenige om hvilke tiltag der skulle iværksættes, fx om der skulle laves en underretning eller ej for at få igangsat eventuelle foranstaltninger.

### **Martin bliver observeret af fysioterapeut og ergoterapeut**

Da Martin er 5 år og er kommet over i børnehavens storgruppe, lykkes det gennem familiepædagogen og PPR at få Sanne overtalt til at få ham visiteret til en sansemotorisk udredning. Derfor får børnehaven et par måneder senere besøg af en ergoterapeut og en fysioterapeut, der sammen observerer Martin. Martin er nu 5½ år og skal begynde i skole om ½ år.

Ergoterapeuten og fysioterapeuten vurderer ved første observation at Martin ikke fremstår som supersensitiv, men som en dreng der primært har vanskeligheder med sansebearbejdning. Ergoterapeuten og fysioterapeuten siger sammen: "Han er meget sansesøgende i forhold til mund og ansigt ... skal hele tiden have hænderne eller blusen i munden. Vi ser han har noget nedsat tonus, nedsat registrering, han falder sammen, ...så har han en strategi som gør at han holder sig vågen. Vi har en hypotese, som ligger i den sensomotoriske profil, som passer rigtig godt på det vi ser."

De fortæller også: "Vi vil nu indkalde alle implicerede parter til et møde for at drøfte Martins forskellige problematikker og for at få koordineret, hvem der nu skal gøre hvad i forhold til Martin. Vi kunne også godt tænke os at vi fremover deltager i de konsultative møder i børnehaven, for vi tænker vi kunne have lavet en meningsfuld indsats meget tidligere."

Martin følges fortsat af PPR i forhold til skolestart til august. Det er endnu ikke afklaret om man vurderer ham skoleparat.

## Direkte aktør- perspektiver

- Lene, Oskars klasselærer

## Indirekte aktør- perspektiver

- Oskar
- Anden lærer
- Skoleleder
- Oskars mor
- Oskars far
- Politibetjente
- Sagsbehandler
- Medarbejder i Børnehuset

## Tværfaglige temaer

- Observation, drøftelse og håndtering af mistanke om seksuelt overgreb
- Udøvelse af myndighed fra politiet og sagsbehandler
- Håndtering af forældresamarbejde i situationer med mistanke om overgreb
- Håndtering af samarbejde med en forælder, der ikke taler samme sprog som de professionelle
- Håndtering af afhøring af børn

## Didaktiske forslag

- Rollespil
- Vignetmetoden

## Oskar

– en skolelærers mistanke om seksuelt overgreb på 7-årig dreng

### Oskar – en følsom dreng i 1. klasse

Oskar går i 1. klasse på en folkeskole. Oskar er lille fysisk, hans far er dansk, og hans mor er indvandrer. Forældrene er skilt og har fælles forældremyndighed over Oskar. Oskar bor hos sin mor og er hos sin far hver anden weekend. Oskars mor har vanskeligheder med det danske sprog, og skolens forældresamarbejde med hende foregår ved brug af tolk.

Lene er Oskars klasselærer og har været lærer på skolen i en del år. Lene har observeret at Oskar er sensitiv. Hvis et af de andre børn fx får skubbet til hans blyant, kan han bryde helt sammen. Lene tænker at Oskar er en ret følsom dreng, men samtidig ser hun også at han kan være verbalt voldsom over for de andre børn i klassen. SFO'en beretter ikke om noget udsædvanligt.

### Oskars weekend

En mandag har klassen en samtalerunde om weekenden. Denne dag er der to lærere i klassen. Samtalen drejer sig om hvad man laver i weekenden og hvad man laver sammen med sine forældre. Oskar fortæller at hans mor lægger sig oven på ham og "gør sådan her" (her laver Oskar bollebevægelser) og fortsætter med at fortælle at "så får mor stjerner i øjnene..." Lærerne ser på hinanden, og Lene tager fat i Oskar og tager ham med ud for at få ham til at uddybe sin fortælling. Her fortæller Oskar at mor tager ham på tissemanden og på numsen, at mor har et billede af hans tissemand, og han har et billede af mors tissekone nede i kælderens. Oskar siger at det er en hemmelighed, og at han og mor ikke må sige det til nogen.

### Underretning og ventetid

Lene beslutter sammen med sin kollega at lave en underretning til Børne- og Ungeforvaltningen, og skolens leder søger for at den bliver sendt afsted. Lene og hendes kollega får at vide af skolens leder at når det er en sag af den karakter, må de ikke snakke mere med barnet om det. Det er ikke klart for Lene hvad den juridiske baggrund for forbuddet er, eller om forbuddet kommer fra skolelederen, politiet eller Børne- og Ungeforvaltningen.

Derefter går der lang tid hvor hverken Lene eller skolens leder hører videre om sagen. Lene bliver ret frustreret over det og får skolens leder til at kontakte Børne- og Ungeforvaltningen for at høre hvor langt man er nået med sagsbehandlingen. Sagsbehandleren kan ikke oplyse noget eller svare konkret. Hun har politianmeldt sagen for længe siden og afventer nu at blive kontaktet af politiet. Hun vil dog rykke politiet.

Der er nu gået et halvt år siden lærerne fik kendskab til at Oskar måske udsættes for seksuelle overgreb, og siden de har sendt underretning til for-

valtningen. Lene observerer at Oskar bliver mere og mere ked af det. Han er blevet meget opmærksom på ikke at få beskidte fingre når klassen fx skal klippe og klistre. Lene observerer at Oskar i stigende grad putter fingre i munden og sutter på dem. Oskar er begyndt at sige flere grænseoverskridende ting til de andre børn, som fx: "Skal jeg sutte på din tissemand?" Oskar tegner også en tegning i billedkunst af en voksen mand og et barn. Manden har en stor tissemand, og der kommer noget ud af tissemanden. Lene beslutter sig for at lave endnu en underretning. Hun hører ingenting og kontakter igen sin leder. Skolelederen forstår ikke hvorfor der ikke sker noget i Oskars sag og beslutter sig for at kontakte skolechefen i kommunen for at bede om hjælp.

### **Lærerens samarbejde med politiet**

Kort herefter bliver Lene kontaktet af politiet. Politibetjenten siger til Lene at han er ked af at det har taget så lang tid, men at han vil tage ud for at tale med forældrene inden for en uge. Ugen efter bliver der afholdt et møde hvor Lene, skolelederen og betjenten deltager. Til dette møde bliver Lene bedt om at uddybe sin underretning. Betjenten tager derefter ud for at tale med forældrene. Da betjenten ikke kan skaffe en tolk, vælger han kun at besøge faren. Ugen efter har Lene igen et møde med betjenten, der fortæller at han har besøgt faren, og at han er en fornuftig mand. Betjenten mener ikke at der er noget at komme efter dér. Betjenten mener dog at der skal etableres en videoafhøring af Oskar for at undersøge mistanke om overgreb fra moderens side. Betjenten fortæller at han selv har meget travlt, og at han derfor overgiver sagen til en kollega.

### **Videoafhøring i børnehuset**

Lenes leder bliver kontaktet ugen efter af en betjent fra en by der ligger ca. 100 km væk, som fortæller at de vil lave en videoafhøring af Oskar i det nærmeste børnehus, der ligger omkring 60 km væk. Han spørger om der er en voksen der kan tage med Oskar. Lene bliver bedt om at tage med. Lene får oplyst tidspunktet for afhøringen og at dette tidspunkt er hemmeligt for andre. Dagen hvor afhøringen skal foregå, er Oskar i skole. Skolens leder ringer derfor til sagsbehandleren og politiet og oplyser at man er klar på skolen. En time efter tager Lene Oskar med over på lederens kontor, hvor sagsbehandleren og en politibetjent venter. Betjenten og sagsbehandleren siger til Oskar at de skal en tur i børnehuset. Det vil Oskar ikke. Lene siger at hun tager med, og at det ikke er farligt. Oskar ved ikke noget om hvad der skal ske.

Lene, Oskar og sagsbehandleren kører i én bil, og betjenten kører i anden. Betjenten forsøger undervejs at kontakte Oskars mor for at indhente en tilladelse fra hende. Det lykkes ikke, så politiet forsøger at kontakte Oskars far. Det lykkes heller ikke da han er taget på ferie. Da bilen med Oskar, Lene og sagsbehandleren er nået halvvejs, kører de ind til siden fordi det er uklart om man kan få tilladelse af forældrene, eller om der skal indhentes en dommerkendelse. Det er usikkert om man kan nå at få en dommerkendelse samme dag. Oskar spørger til hvad de skal, og Lene leger med ham med en

bamse. Efter en halv time bliver sagsbehandleren kontaktet af politiet der oplyser at de har fået kontakt med Oskars mor, men det har ikke været muligt at skaffe en tolk, så man er ikke sikker på at hun har forstået hvad der er blevet sagt – men hun har sagt at de gerne må tage Oskar med.

### **I børnehuset**

I børnehuset er der mange aktiviteter, der er voksne og børn, telefoner, der ringer, og døre der går op og i. Lene og Oskar bliver vist ind i et rum af en af de voksne, og de får at vide at Oskar skal tale med en fra børnehuset og samtalen bliver optaget på video. Sagsbehandleren og en fra børnehuset kommer, og Lene bliver bedt om at vente udenfor. Da videoafhøringen er slut, bliver Lene og Oskar kørt hjem til skolen af sagsbehandleren. På skolens parkeringsplads står Oskars mor. Hun er meget forvirret og kan ikke rigtig forstå hvor de har været henne, men tror at de har været et sted henne og lege. Oskar er også helt forvirret og tager med sin mor hjem.

### **Tiden efter videoafhøringen**

Efter en uge bliver Lene indkaldt til møde med sagsbehandleren, der fortæller at det havde været meget svært at afhøre Oskar da han havde været meget utryk, havde kravlet rundt på gulvet og havde prøvet at lege med de bamser der var i rummet.

Lene får at vide at klassens lærere igen skal observere Oskar, og at de nu godt må spørge ind til Oskars fortællinger og bede ham om at uddybe.

Efter 14 dage kommer Oskars far og vil tale med Lene og spørger, "Hvad fanden er det, I har lavet med min dreng...?" Oskars far siger til Lene at hun har ødelagt Oskars liv, og at hun skal vide at der fra nu af er én der holder øje med hende. Lene får faren op på skolelederens kontor. Skolelederen siger til Oskars far at skolen ikke kan fortælle noget da forældrene er skilt, og beder ham om at kontakte sagsbehandleren. Lene synes det er en mærkelig situation da faren jo også har været mistænkt i forbindelse med tegningen fra billedkunst.

Sagsbehandleren fortæller Oskars far hvad der er sket, og Oskars far søger øjeblikkeligt fuld forældremyndighed over Oskar og får tilkendt det i Statsforvaltningen.

Oskar går stadig i Lenes klasse. Han er meget trist og græder ofte. Han deltager ikke i de faglige aktiviteter og vil kun lege. Oskar vil ikke tale med Lene når han græder, og vil ikke fortælle hende noget. Oskar ser sin mor en gang om måneden fra fredag til lørdag. Lene ved ikke, om sagen er lukket, men synes stadig der er tale om en dreng i mistrivsel. Lene er derfor meget opmærksom på Oskar og er nervøs for hvad der sker med ham. Lenes samarbejde med Oskars far er blevet belastet, og hun har altid en ledelsesrepræsentant med når der skal holdes møder. Oskars mor kommer stadig til sociale arrangementer på skolen. Lene er ikke sikker på at moren har forstået hvad der er sket.



## Direkte aktør- perspektiver

- Pia, AKT-lærer

## Indirekte aktør- perspektiver

- Peter
- Peters bror
- Peters forældre
- Skoleleder
- Lærere i Peters klasse
- Sagsbehandler
- Politibetjente

## Tværfprofessionelle temaer

- Observation, drøftelse og håndtering af bekymringer for en elev
- Udøvelse af myndighed i børnesager om overgreb
- Håndtering af børne- og forældre-perspektiver i børnesager
- Ethiske problemstillinger knyttet til barnets og de professionelles positioner i voldssager
- Informationsudveksling mellem offentlige myndigheder

## Didaktiske forslag

- Rollespil
- Vignetmetoden

## Peter

– en dreng i 4. klasse med tegn på omsorgssvigt og overgreb

### Peter går i 4. klasse

Peter bor i en landkommune med stor arbejdsløshed og generelt lavt uddannelsesniveau. Han bor sammen med sin mor, far og storebror, hans mor er i arbejde, og hans far er arbejdsløs. Peter går i 4. klasse på en skole, der er afdelingsopdelt, og hans storebror går i 7. klasse på samme skole, men på en afdeling der ligger på en anden matrikel. Peter har gået på skolen siden 3. klasse hvor han blev overflyttet fra en friskole som lukkede. Han er overvægtig og ofte beskidt. Det er sjældent han har legekammerater på besøg, og i de tilfælde han har, er det børn til morens venner.

### Skolehverdagen

Lærerne der har Peter til den daglige undervisning, er opmærksomme på hans lave faglige niveau. De vurderer at han fagligt bør placeres på 1. classes niveau. De efterspørger skolemappen på Peter. Skolemappen har den nuværende skole ikke fået udleveret, og lærerne får at vide at forældrene ikke vil give deres samtykke til en overlevering af den. Peter opfattes af lærerne som meget udfordrende. Ifølge lærerne vil han ikke lave sine opgaver og råber af både lærerne og de andre børn i klassen. Han har et svingende fremmøde og er fraværende fra mange timer. Peter bliver mere og mere aggressiv, både over for lærere og de andre elever, og han slår andre børn.

Lærerne forsøger at indstille Peter til udredning hos Pædagogisk Psykologisk Rådgivning primært for at få afdækket Peters kognitive niveau. Peters far kommer til en orientering med lærerne og skolelederen. Her nægter faren at give sit samtykke til en udredning, for der er ikke noget galt med hans barn, siger han, og han synes ikke at lærerne giver Peter en chance. Skolelederen informerer faren om at en udredning godt kan gennemføres uden hans samtykke. Faren giver ikke sit samtykke til en udredning, og den bliver heller ikke sat i værk.

Klassens lærere føler afmagt i forhold Peter. Det er umuligt for dem at få ham til at lave noget når han møder op. Han forstyrrer, og han slår. Peter begynder at tilbringe mange timer uden for klassen fordi han bliver bedt om at forlade klassen. Klassens lærere skriver ofte i kontaktbogen til hjemmet om Peters adfærd og får meget sure tilbagemeldinger fra faren. Peters lærere kontakter Pia, AKT (Adfærd, Kontakt, Trivsel) -vejlederen på skolen, og spørger om ikke hun kan gøre noget så det bliver muligt for lærerne at kunne have Peter i klassen. Pia indleder en række samtaler med Peter.

### Samtaler med Pia

Til den første samtale med Peter oplever Pia en dreng som er meget nervøs og som ikke vil have øjenkontakt. Han svarer primært med "ja" og "nej" på

hendes spørgsmål. Han vil dog gerne komme og tale med hende igen i ugen efter. Pia skriver til familien at hun har talt med Peter.

Hun oplever til den næste samtale at Peter gerne vil tale mere med hende, og de taler om løst og fast. Da samtalen er slut, vil Peter gerne have et kram, og han spørger Pia om han må komme over til hende i frikvartererne. Det siger Pia ja til, og Peter opsøger hende i frikvartererne den efterfølgende uge, hvor han gerne vil hjælpe med at passe de små i Pias første klasse.

Til den tredje samtale taler Peter og Pia om hvordan man skal opføre sig i klassen, og Peter lover at han skal lære at sige undskyld. Pia spørger til hvorfor det der med at sige undskyld er så vigtigt, og Peter svarer "At så slår far ikke." Da han har sagt det, holder han sig for munden. Pia spørger ind til hvornår far slår, og Peter fortæller at det er når skolen har skrevet og når han spiller for meget computer og har brugt sine lommepenge for hurtigt. Dette får skolen til at stoppe med at skrive hjem om "dumme episoder." Men efter et distriktsteamøde, hvor psykolog, skoleleder, børnehaveleder, sundhedsplejerske og socialrådgiver deltager, begynder skolen igen at skrive hjem til Peters forældre da psykologen mener at de ikke beskytter Peter i forhold til faren ved at undlade at skrive.

Pia siger til Peter at de skal gå op og tale med skolelederen. Det siger Peter at han ikke vil, for så siger far at de kommer fra kommunen og fjerner ham. Det har han nemlig prøvet da han var lille, og han og broren var på BUC (Børne- og Ungdomscenter). Peter fortæller Pia at det var fordi faren kom til at slå dem med en billardkø. Pia siger at det jo ikke er sikkert at de skal fjernes, men at voksne ikke må slå børn. Det er jo deres mening at hjælpe far til at blive en bedre far.

### **Peter taler med skolelederen**

Pia får overtalt Peter til at gå med til skolelederen, hvor Peter genfortæller det han har fortalt til Pia. Skolelederen og Pia laver efterfølgende en underretning til socialforvaltningen. Familien bliver ikke kontaktet da der ifølge kommunens handleguide står at familien ikke skal kontaktes ved mistanke om vold. Dagen efter kommer Peter ned til skolelederens kontor hvor han gerne vil fortælle ham noget. Peter fortæller at far kun slår for sjov, og at det ikke gør så ondt alligevel. Skolelederen spørger om far har bedt Peter fortælle skolen dette, hvilket Peter siger "ja" til. I pausen opsøger Peter Pia, og her fortæller han det samme. Dette styrker lederens og Pias mistanke.

Skolelederen bliver to dage efter kontaktet af politiet, der fortæller at sagsbehandleren har indgivet en politianmeldelse. Skolelederen bliver bedt om at opfordre Pia til at fortsætte med sine samtaler med Peter og skrive ned hvad han fortæller. Der bliver planlagt en videoafhøring i det nærmeste børnehus ugen efter. Skolelederen fortæller Pia at familien åbenbart er kendt af kommunen i forvejen. Pia forstår ikke hvorfor skolen ikke ved noget om det. Hun er frustreret over at klassens lærere har handlet som om det var en uartig og utilpasset dreng de havde med at gøre, og brugt forskellige sanktioner over for ham, når Peter er en dreng i store vanskeligheder. Hun siger: "Måske, og kun måske, ville vi have udvist mere



omsorg for Peter hvis vi havde vidst at han var i vanskeligheder i forhold til sin familie.”

Pia fortsætter sine samtaler med Peter, der fortæller at far slår ham med flad hånd i hovedet og knytnæve på armene og i maven. Nogle gange kommer far op på Peters værelse når han er gået i seng og slår ham i maven. Peter viser Pia at han har blå mærker på armen. Pia har svært ved at vurdere hvad de er kommet af. Pia noterer det og gør ikke mere da der jo er planlagt afhøring ganske snart.

Dagen hvor videoafhøring skal foregå, er Peter ikke i skole, og den bliver udsat til ugen efter. I ugen op til afhøringen glemmer Peter sin mobiltelefon i klassen. Klassen er aflåst i frikvartererne. Peter kommer op på lærerværelset for at få en lærer til at åbne. Han siger at det er meget vigtigt med den telefon. Han bliver bedt om at kontakte en gårdvagt. Gårdvagten nægter at låse op ind til klassen med henvisning til skolens politik på mobilområdet. Mobiltelefoner må kun benyttes efter aftale med en lærer, ellers skal den være slukket. Peter bliver meget frustreret og råber og skriger og ender med at sparke gårdvagten. Pia bliver tilkaldt, og i den efterfølgende snak med Peter fortæller han at hans far siger at telefonen altid skal være tændt, og han altid skal tage den når far ringer, ellers slår far når han kommer hjem. Peter fortæller i den forbindelse at far også slår mor, når hun heller ikke gør som hun skal.

### **Peter til samtale i børnehuset**

Peter er i skole den dag hvor videoafhøringen er planlagt til at skulle foregå. Pia er blevet bedt om at tage med da skolelederen vurderer at det er hende der har den bedste relation til Peter. Pia henter Peter i klassen og siger at de skal op og tale med skolelederen. På dennes kontor er der en sagsbehandler og en betjent. Pia bliver bedt om at vente udenfor. Peter bliver orienteret om hvad der skal ske. Han kommer ud til Pia igen, og de skal sammen med sagsbehandleren køre til et børnehus hvor afhøringen skal foregå. I bilen er Peter meget nervøs og siger at far ikke har slået ham – og i hvert fald ikke hårdt. Efter 20 minutters kørsel ringer Peters telefon, og det er far. Sagsbehandleren siger til Peter at han ikke må tage den, og Peter begynder at græde og råbe at hans far bliver sur. Sagsbehandleren tager telefonen og siger at han nok skal fortælle far at det er hans skyld at Peter ikke kunne tage den. Peter falder til ro. Pia fortæller: ”I den situation tænkte jeg at Peters far ringede, fordi politiet havde kontaktet ham i forhold til afhøringen.”

I børnehuset er der PlayStation, kakao og pebernødder. Peter synes det er et OK sted, og han og Pia begynder at spille. Politiet kommer og informerer om at afhøringen skal starte, og at Pia skal vente udenfor. Pia får at vide at afhøringen nok vil foregå af nogle omgange hvor Peter kommer ud til hende og får en pause. Det bliver til tre omgange hvor Peter bliver mere og mere træt. Da afhøringen er overstået, bliver Peter og Pia bedt om at vente. Peter er meget træt og bliver ved med at spørge om de ikke snart skal hjem, og hvad der skal ske. Pia kan ikke svare ham. Til sidst kommer sagsbehandleren og siger at de skal hjem nu. Peter rejser sig og er klar til at gå da sagsbehandleren fortæller ham at han ikke skal hjem til sin familie, men til en plejefamilie.

## **Peter kommer i plejefamilie**

Peter bryder helt sammen og græder og græder. Pia fortæller: "I den situation føler jeg et dilemma i forhold til Peter, da jeg synes at jeg mere eller mindre har lovet ham at han ikke ville blive fjernet fra hjemmet. På den anden side ved jeg jo godt at børn kun bliver fjernet akut hvis der er tale om meget alvorlige situationer, og derfor har jeg det godt med at der bliver handlet".

De kommer ud i bilen og Peter spørger til sin bror. Sagsbehandleren fortæller ham at de også skal hente broren, og at han skal samme sted hen som Peter. Den information gør at Peter falder til ro. Det er planlagt at bilen skal forbi skolen for at hente nogle ting, men Pia bliver ringet op af skolelederen, der fortæller at det frarådes at de kommer på skolen. Peters far er meget vred. Peter, Pia og sagsbehandleren bliver kørt til et sikkert sted hvor de sidder og venter. Efter et par timer får Pia at vide at der er en plejefamilie som kommer og henter Peter om lidt, og at hun godt kan tage hjem. Pia taler lidt med Peter, der spørger om han må komme og tale med hende næste dag. Pia siger "ja," selv om hun tænker at han nok ikke kommer i skole næste dag. Pia fortæller: "Jeg synes samarbejdet med sagsbehandleren og politiet er gået godt. Systemet handlede hurtigt på skolens underretning og afhøringen forgik, efter omstændighederne, fornuftigt og på en fornuftig location, som ikke skabte unødigt utryghed for Peter."

Peter kommer ikke i skole næste dag, og Pia får at vide at politiet endnu ikke har fundet broren. Juleferien nærmer sig, og Pia er blevet informeret om at skolen forventer at Peter starter i skolen efter ferien.

## **Peter kommer tilbage i skolen**

Sagsbehandleren siger efter afhøringen til Peter at hans bror også kommer med i plejefamilien. Dette sker dog ikke da politiet ikke kan finde broren.

Efter jul kommer Peter tilbage i skolen. Pia går spændt op i klassen for at se til Peter. Han rejser sig med det samme og giver hende et stort kram. De går ned i det rum hvor de plejer at snakke, og her fortæller Peter, at han har det godt men at far har gemt hans storebror, og at han savner ham og er ked af at han ikke kom med ham.

Peter er blevet klippet og vasket. Han har fået nyt tøj og har glimt i øjet.

Pia spørger hvorfor Peter den dag kom og fortalte at far ikke slog ham alligevel. Peter fortæller, at efter Pia fortalte forældrene at hun havde samtaler med ham, blev han hver dag "afhørt" når han kom hjem. Han blev stillet ind under den kolde bruser, og han kom først ud når han havde fortalt det hele.

Dagen efter kommer skolelederen og fortæller Pia at Peter har modtaget et brev fra forældrene gennem en anden elev. Pia går op til Peter, og Peter viser selv Pia brevet, da han ikke forstår hvad der står i det og gerne vil have hende til at læse det op for ham. Her har familien skrevet at han skal ringe til dem og fortælle hvor han er, og at han ikke skal snakke med socialrådgiveren. Pia giver brevet til skolelederen, der kontakter socialrådgiveren.

### Direkte aktørperspektiver

- Louise, sygeplejerske på børneafdeling på et hospital

### Indirekte aktørperspektiver

- Silas
- Silas' forældre
- Hospitalslæge og ortopædkirurg
- Andre sygeplejersker

### Tværfprofessionelle temaer

- Observation, undersøgelse og drøftelse af et barns symptomer
- Håndtering af samarbejde med forældre når der er tvivl om hvad barnet har været udsat for
- Juridiske forhold knyttet til mishandling af børn

### Didaktiske forslag

- Rollespil
- Forumteater

## Silas

– mistanke om vold mod 11-måneders dreng

### Silas har slået benet

En onsdag aften på børneafdelingen på et hospital kommer en dreng, Silas, på 11 måneder ind med sin mor og far. Drengen er kommet til skade med benet. Han er meget ked af det, og forældrene virker frustrerede. Forældrene fortæller at drengen er faldet ned og er kommet til skade med sit ben.

Normalt ville skadestuen have taget imod familien, men her er der ikke plads denne aften. Derfor kommer familien direkte på børneafdelingen. Louise, sygeplejerske på afdelingen, bliver tilknyttet familien og sørger for at de bliver indlogeret på en stue. Forældrene er nervøse. Louise fortæller om sin modtagelse af familien: "Jeg gør meget ud af at de skal føle sig trygge. Jeg giver dem mad og drikke, taler med dem og ønsker at etablere en god relation til dem."

### Røntgen og blå mærker

Efter et par timer skal Silas have taget røntgenbilleder og undersøges. Der er mistanke om lårbensbrud. De forskellige undersøgelser tager lang tid. Da undersøgelserne er lavet, hjælper Louise forældrene med at finde feltsenge så de kan overnatte sammen med deres dreng. Louise slutter sin vagt. Da hun kommer igen tidligt næste morgen, går hun ind på stuen. Familien sover stadig, og hun vækker dem med morgenmad. Efterfølgende hjælper hun med bleskift. Louise siger da hun tænker tilbage på episoden: "Jeg lægger mærke til at drengen har blå mærker på maven, men jeg tænkte ikke videre over det."

### Mistanke om vold

I et andet lokale på hospitalsgangen afholder lægen og ortopædkirurgen møde med hinanden på baggrund af undersøgelserne af drengen aftenen før. De bekræfter at der er lårbensbrud. Louise bliver efterfølgende kaldt ind. Lægerne fortæller hende at børn ikke får lårbensbrud så nemt, og at det giver dem en mistanke om vold. De spørger Louise om hun har lagt mærke til noget opsigtsvækkende, fx i forhold til forældrenes samvær med barnet, eller om hun har lagt mærke til skrammer på barnets krop. Hun fortæller om de blå mærker på maven hvortil lægerne siger at det ikke er normalt at have blå mærker i den kropsregion medmindre man er blevet taget hårdt fat i eller har fået hårde slag. Louise tilføjer til dette: "På det her tidspunkt mener jeg ikke at forældrene er klar over at personalet på hospitalet har mistanke om vold."

Lægerne og Louise aftaler at de i løbet af de efterfølgende timer skal have taget flere røntgenbilleder og lavet flere andre undersøgelser som kan be- eller afkræfte mistanken om vold. Louise siger: "Jeg oplever at alt det der

foregår forandres fra at være omsorgsydende i forhold til at dække nogle behov i en familie til at blive en form for detektivarbejde hvor vi skal have be- eller afkræftet mistanken om vold."

### **Flere undersøgelser**

De følgende timer bliver der taget flere røntgenbilleder. Louise hjælper forældrene med at bade barnet og benytter badet til at undersøge barnet for andre skrammer. Louise forklarer: "På et tidspunkt hvor den lille dreng græder meget og faderen er irriteret, kan jeg mærke at jeg begynder at tænke på om der alligevel er hold i mistanken. Timerne sammen med forældrene er meget udfordrende. Jeg føler forældrene skal skånes hvis nu der ikke er hold i mistanken. Samtidig kan jeg mærke at resten af sygeplejerskerne på afdelingen har ændret adfærd i forhold til forældrene. Tonen, blikkene og måden der bliver hilst på forældrene på er blevet anderledes."

Under badet opdager Louise yderligere blå mærker på ryggen, og hun går til lægerne med denne viden. Lægerne indkalder forældrene til samtale for at fortælle om mistanken. Personalet beslutter, at Louise, som har været tilknyttet familien fra de kom ind på hospitalet, ikke skal deltage i mødet da hendes gode relation til forældrene skal bibeholdes. Louise siger: "På den måde får jeg rollen som den "gode", mens lægerne får rollen som de "onde"."

### **Forældrene konfronteres**

Til mødet fortæller lægerne forældrene at de på baggrund af røntgenbillederne og de resterende undersøgelser har en mistanke om at barnets brud er forårsaget af vold. De forklarer at der vil foregå flere undersøgelser som skal være med til at be- eller afkræfte mistanken. Endvidere oplyser de forældrene om at de rent juridisk er forpligtet på at kontakte de sociale myndigheder.

Da mødet er slut, går forældrene ind på stuen igen. Louise går ind til dem. Louise mindes situationen: "Her møder jeg forældrene, som er meget oprevede og frustrerede. Frustrationen ender også med at gå ud over mig da forældrene virker sure på hele systemet og også ser mig som en del af systemet. Min kontakt til forældrene bliver svær, og jeg kan ikke bibeholde den gode relation til dem."

### **Overflytning til andet hospital**

Silas lårbensbrud er for kompliceret til at blive behandlet på hospitalet. Derfor bliver familien overflyttet til et større hospital som kan udføre operationen. Sagen bliver sendt med til det andet hospital, og de sociale myndigheder bliver kontaktet i forhold til mistanken om vold.

## Direkte aktørperspektiver

- Minna, Steffens mor
- Sofie, socialrådgiver i folkeskolen
- Lise, afdelings- sygeplejerske på børnepsykiatrisk afdeling
- Cecilie, kommunal sundhedskonsulent

## Indirekte aktørperspektiver

- Steffen
- Steffens far
- Steffens lillebror
- Dagplejer
- Pædagoger i børnehaven
- Lærere i folkeskole
- Kommunal ergoterapeut
- Pædagoger og lærere på behandlingsinstitution

## Steffen

– en drengs barndom fra 0 til 15 år med en diagnosticering undervejs

### Steffens første leveår

Steffens forældre møder hinanden og flytter til Norge, hvor Steffens far har job på en olieplatform. Steffens mor bliver gravid og rejser hjem til Danmark for at føde Steffen. Hun bor hos sine forældre med Steffen i de første tre måneder af hans leveår og rejser tilbage til Norge hvor hun går hjemme med ham indtil han er 2 år. På dette tidspunkt får Steffens far mulighed for at arbejde på en dansk boreplatform hvor han skal være en måned ad gangen og herefter være hjemme i en måned. De beslutter sig for at rejse tilbage til Danmark og køber hus i en mindre by. Minna begynder at arbejde på deltid mens Steffen kommer i dagpleje. Steffen får en lillebror nogle år senere.

Minna fortæller: "Steffen har det ikke godt i dagplejen. Han er f.eks. altid meget ked af det i afleveringssituationen, men fordi vi er tilflyttere og afhængige af pladsen, så gør vi ikke noget ved situationen." Det ender med at Steffen bliver hos dagplejeren i tre måneder før der bliver en ledig børnehavplads.

### Steffens første skoleår

I børnehaven og det første år i skolen synes Minna og Steffens far at der løbende er konflikter mellem Steffen og de andre børn. Det er som om Steffen ikke kan tilpasse sig eller ikke forstår de andre børns lege. Minna forklarer: "Han kan ikke aflæse om de andre børn er glade, sure eller kede af det." Minna fortæller at når de peger på problematikken, siger pædagogerne og lærerne det samme til dem: "Han er bare dreng med stort D." På et tidspunkt i børnehaveklassen sætter skolen deres skolepsykolog til at observere Steffen i nogle timer for at se om der er noget de skal være opmærksomme på. Men hun når til samme konklusion og siger efter sine observationer: "Jamen det går jo meget godt."

I 1. klasse forstærkes konflikterne, og Steffen har det ikke godt i skolen. I december måned bliver det for meget for forældrene. "Vi henvender os til klasselæreren, men hun har ikke tid til at tage sig af det lige nu, så det må vente til engang i januar eller februar," fortæller Minna. Det vil Minna ikke vente på, så hun kontakter selv skolepsykologen og aftaler at Steffen kan komme til samtale. Skolepsykologen får udfærdiget en rapport og på et møde mellem Minna, skolepsykologen, læreren og AKT-pædagogen peger skolepsykologen på at Steffen bør komme til samtale i børnepsykiatrisk regi. Det vil skolen efterfølgende ikke anbefale så længe man ikke har forsøgt sig med AKT-klassen.

## Steffen i 2. klasse og AKT-klasse

I 2. klasse er Steffen en del af skoletiden i AKT-klassen, men Minna oplever at det bliver mere og mere vanskeligt for Steffen. "Kommunikationen mellem lærerne, AKT-lærerne og os forældre fungerer ikke. Ofte sker det at der er konflikter i enten klassen eller AKT-klassen som ikke bliver fulgt op af de andre lærere. Jeg kan derfor ikke støtte Steffen i problemerne, der blot synes at vokse," siger Minna. Minna oplever at Steffen er ked af at være i skolen. Hun finder det forvirrende for ham med de to klasser han nu går i. Både en AKT-klasse, hans almindelige klasse og så SFO'en. Og så er det forskellige lærere og pædagoger, og de har alle forskellige regler og måder at gøre ting på. Ifølge Minna bliver Steffen forvirret når aftaler ikke bliver holdt eller der sker ændringer i hans skoleskema. "Nogle gange går han helt amok fordi andre ikke overholder aftaler eller der sker ændringer," siger Minna.

## Ergoterapi og Steffen

Steffen henvises til vurdering ved en kommunal ergoterapeut for at afklare om der er nogle sansemotoriske udfordringer som kan medvirke til de mange konflikter.

Ergoterapeuten observerer Steffen i skolen i forbindelse med frikvarter og undervisning samt undersøger/tester ham i et af skolens lokaler.

Ergoterapeuten beskriver i sin rapport at Steffen har svært ved at aflæse andre børn og voksne, hvilket giver mange konflikter. Desuden har han brug for struktur og forudsigelighed i sin hverdag da han reagerer på forandringer. Ergoterapeuten peger på at Steffens evne til opmærksomhed og koncentration er nedsat og at han er let afledelig. Derudover er der tegn på mangelfuld sensorisk modulation idet han har svært ved at bearbejde sine sanseindtryk, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved at Steffen vægrer sig imod berøring samt hurtige, snurrende og gyngende bevægelser. Steffens sensoriske skyhed og intolerance over for bevægelse medfører at han ofte kommer i situationer hvor han overreagerer på en for andre harmløs sansepåvirkning.

Der etableres et møde mellem ergoterapeuten, Steffens primære lærere og Minna. Formålet er at både skolen og Minna får nogle redskaber til at håndtere Steffen og hans udfordringer. Minna oplever dog at det er svært at få implementeret værktøjerne i dagligdagen og synes heller ikke at lærerne følger op på det. Der er ikke efterfølgende foretaget en evaluering fra ergoterapeutens side.

## Familien kontakter en privatpsykolog

Steffens forældre finder situationen uholdbar. Minna forklarer: "Det slider på alle i familien og mest på Steffen at han har så mange sammenstød i skolen, og at kommunikationen er så dårlig." Det viser sig at skolepsykologen har sagt op. De kontakter en privatpsykolog for at få endnu en udtalelse på Steffen. Privatpsykologen læser skolepsykologens rapport og påpeger at en nyuddannet skolepsykolog ikke må sidde alene med så vanskelig en sag.

## Tværf professionelle temaer

- Observation, drøftelse og beslutning om et barns trivsel og udvikling
- Samarbejde mellem forældre, skolepsykolog og privatpsykolog
- Samarbejde mellem forældre, børnepsykiatrisk afdeling og socialrådgiver
- Mediernes rolle i en børnesag
- Uenighed om myndighedskompetence mellem børnepsykiatrisk afdeling og kommunal socialrådgiver
- Samarbejde mellem forældre og medarbejdere på behandlingsinstitution med intern skole

## Didaktiske forslag

- Rollespil
- Forumteater
- Tidslinje

Herefter foretager han en vurdering af Steffen. Minna fortæller at privatpsykologen ender med at konkludere at skolen har udøvet børnemishandling på Steffen fordi de ikke har kunnet tackle ham. Minna siger: "Psykologens konklusion stemmer overens med at Steffen ofte er blevet bortvist fra skoleklassen, men godt må være i SFO'en hvor de kan rumme ham."

På baggrund af psykologens udtalelser beslutter forældrene at de selv vil undersøge mulighederne for en specialskole til Steffen. De får efterfølgende at vide fra kommunen at det må de ikke gøre. Kort efter kontakter de den nye skolepsykolog og inviterer hende til et møde med deres privatpsykolog. Ifølge Minna læser og underskriver skolepsykologen privatpsykologens rapport.

### **Pres på for at få Steffen på specialskole**

Skolepsykologen laver efterfølgende en ny rapport som Minna synes er forvrænget og siger: "Ved at slette oplysninger der fortæller at Steffen trives i SFO'en og har gode relationer til børn og voksne der, forsøger skolen at bevise at Steffens adfærd er så problematisk at ingen kan håndtere ham, og at det derfor er helt uden for skolens ansvarsområde." Minna viser pædagogerne i SFO'en rapporten, og de kan ikke forstå hvorfor de oplysninger som de har leveret til skolelederen, ikke indgår i rapporten.

Ugen efter er Minnas søster til en fest hvor en af skolens medarbejdere også er til stede. "Min søster siger til medarbejderen hvad det er for noget med børnemishandling på skolen, og om ikke de kan få det stoppet? Dagen efter får jeg et telefonopkald fra medarbejderen, der spørger om hun må offentliggøre privatpsykologens rapport og skolens rapport for at sætte problemet på dagsordenen i pressen. Det siger jeg ja til, blot vi selv kan blive holdt udenfor," fortæller Minna. Et par dage efter er Minna på skolen for at hente Steffen. Her møder hun skolelederen og siger til ham at hvis skolen bliver kontaktet af pressen skyldes det at hun har givet lov til at offentliggøre rapporterne. To timer senere bliver Minna ringet op fra kommunens visitering og får at vide at de kan vælge frit mellem de dyreste og bedste skoler hvis de lover ikke at offentliggøre rapporterne. Minna trækker rapporterne tilbage.

### **Steffen begynder på specialskole for børn med ADHD**

Familien får en plads til Steffen på en af regionens bedste specialskoler, som ligger 40 km fra den by hvor familien bor. Konflikterne hjemme mellem mor, lillebror og Steffen optrapper, og de er værst når Steffens far er på boreplatformen. Minna fortæller: "Både Steffen og jeg er meget talende, og vi vil ikke give os, og det ender i voldsomme sammenstød. Derfor søger vi kommunen om en aflastningsplads til Steffen på det opholdssted der er på specialskolen."

Minna aftaler et møde med Sofie, som er nyansat socialrådgiver på Steffens skole og har hans sag. Hun har flere gange fået opkald fra Minna, som er meget bekymret for de aggressioner hun oplever hos sin søn. Minna oply-

ser at hun er udmattet af de konflikter som familien hele tiden skal håndtere. Sofie har aftalt møde med familien så de kan finde frem til om ønsket om en aflastningsplads til Steffen er det rette, og i den forbindelse vil hun lave en §50 undersøgelse. Efter det første møde følger et par samtaler med Steffen, Sofie færdiggør sin børnefaglige undersøgelse og Steffen bevilges plads på opholdsstedet hver anden weekend.

”Steffen har det meget bedre på specialskolen og fungerer godt med at være på opholdsstedet, men det bliver værre og værre med hans aggressioner,” fortæller Minna. En weekend hvor Minna skal til fest, og Steffen og lillebroren bliver passet af deres faste barnepige og hendes kæreste, ender det med et sammenstød, hvor Steffen finder en køkkenkniv og stiller sig truende op. Efter nogle uger gør han det samme over for Minna. Minna ringer til børnepsykiatrisk afdeling og siger at nu er det akut med at få hjælp til Steffen. Hun får at vide at hvis Steffen skal have medicin og hjælp, så skal han udredes på psykiatrisk afdeling. Steffen henvises og børnepsykiatrisk afdeling indleder en udredning af ham.

### **Møde på børnepsykiatrisk afdeling**

Lise er afdelingssygeplejerske på børnepsykiatrisk afdeling. Hun deltager i et tværfagligt team, som står for udredning af Steffen og fortæller: ”Via tests og samtaler når vi frem til at Steffen er normalbegavet, har ADHD og infantil autisme. Som vores faste procedure inviterer vi alle involverede parter til et møde i forbindelse med at udredningen er færdig: Familien, specialskolen, opholdsstedet og kommunen. Men kommunen møder ikke op.” På mødet er specialskolen og opholdsstedet repræsenteret med en pædagog, som har en god relation til Steffen. Lise leder mødet og informerer om at de kan stille diagnoserne infantil autisme og ADHD. De anbefaler samtaleterapi for Steffen og familien samt medicinsk behandling af Steffen i forhold til ADHD og i forhold til de aggressioner som han har vanskeligt ved at kontrollere. Minna og Peter får også muligheden for at kontakte Lise hver torsdag når hun har telefontid.

### **Steffen får udvidet aflastning på opholdsstedet**

Steffens forældre er glade for kontakten med Lise og med pædagoger og lærere på specialskolen og opholdsstedet. Minna fortæller: ”Vi får hjælp og støtte til hvordan vi skal justere Steffens medicin, tackle konflikterne i familien, støtte Steffen i bedre søvnmønstre og skabe mere struktur for ham. Steffens lillebror deltager på et kursus for søskende til børn med ADHD som specialskolen afholder, og det hjælper ham til at forstå hvorfor Steffen reagerer som han gør og meget sjældent er imødekommende over for ham.” Lillebroren får også psykologsamtaler på sin skole fordi de dér oplever en mut dreng, der har det svært socialt med de andre og er begyndt at reagere aggressivt. Steffens forældre er også glade for initiativerne rettet mod lillebroren.

Der sker optrapning af konflikterne i hjemmet. Mest når Steffens far ikke er hjemme. Minna siger: ”Jeg tænker nogle gange på hvordan det ville gavne Steffen hvis min mand var hjemme, men jeg ved bare at det ikke ville gavne



familien som et hele og i sidste ende heller ikke Steffen. Min mand og jeg har jo altid været vant til at vi er adskilte i perioder. Vi vil da gå i totterne på hinanden hvis vi skal se hinanden hver dag. Jeg har også brug for en pause fra ansvaret for Steffen, og det kan jeg få 100 % når min mand kommer hjem og tager over. Jeg er sikker på at det er den bedste løsning at det er som det er."

Minna oplever at Steffen ikke kan forstå hvorfor hun ikke bare gør som han siger. Hun siger: "Steffen synes at jeg hele tiden blander mig og vil tale med ham, have ham til noget, eller jeg vil have et knus. Han synes også at det hele tiden er ham som skal ændre på noget." Steffen tænker: "Hvorfor kan de ikke bare gøre som jeg vil have det? Det er som om at ligegyldigt hvad jeg gerne vil, så kan det ikke lade sig gøre, og så bliver jeg altså sur på min mor. Når jeg taler med Lise og pædagogerne på skolen, så kan jeg godt se at det ikke er godt at min mor bliver ked af det og får tårer i øjnene. Men hvad skal jeg gøre? Jeg vil have mere ro og fred og bestemme selv." Minna føler ikke at hun kan håndtere Steffen længere, og siger: "Han er en stor dreng. Han vejer næsten 90 kg selv om han kun er 13 år. Jeg er bange for ham nu. Når han bliver aggressiv og går amok, så kan jeg ikke længere sætte mig oven på ham eller slæbe ham ned på værelset og låse døren. Jeg føler mig lille over for Steffen og en morgen hvor jeg for tredje gang må tage lillebror med ud på toilettet og låse døren for at undgå Steffens angreb, ringer jeg til Lise og beder om hjælp. Der må gøres noget inden det går galt."

Da Steffen den dag kommer tilbage fra skolen, synes han også at der skal ske noget. Han bliver så glad at han græder af glæde da Lise ringer tilbage senere for at fortælle at de har fået tildelt tre gange så meget tid i aflastning på opholdsstedet. Han siger: "Jeg er bange for at jeg kan finde på at gøre noget voldeligt derhjemme."

Minna har lagt mærke til at Steffen har taget på og er ked af det. Via Lise får hun at vide at de kan få hjælp fra en diætist i kommunen. Hun får aftalt møde med diætisten, som hedder Cecilie, og Steffen og Steffens far.

### **Steffen til møde med diætist**

Cecilie møder Steffen og hans far og siger: "Steffen er en stor dreng og jeg ved at han har taget på fordi han får medicin for at dulme sine aggressioner. Jeg taler mest til Steffen fordi jeg fagligt mener at det kommer jeg længst med. Han siger ikke meget, men vi aftaler at han skal prøve at spise af mindre tallerkener og holde en pause efter første portion så han måske kan opleve mere mæthed inden han får lyst til anden portion. Steffens far fortæller at han har hørt om orienteringsløb i spejderforeningen, og at han vil køre Steffen og sørge for at han kommer i gang med det. Det virker Steffen glad for og siger at det vil han gerne. Jeg er spændt på hvad der kommer til at ske. For selv om jeg forsøger at tale med Steffen og få ham til at fortælle om sin hverdag, siger han næsten ingenting."

Næste gang Steffen kommer til møde med diætisten, er der gået et par måneder, og han har holdt fast i det orienteringsløb som hans far har hjulpet



ham i gang med, men han har stadig svært ved at styre den mængde mad han spiser. Han har sin mor med denne gang, og de diskuterer hele tiden hvad han skal spise og hvor meget. "Du skal fandme ikke bestemme over mig, din so," siger Steffen ophidset til sin mor. Og Minna svarer at nu skal han stoppe. Steffen fortsætter og siger: "I vil jo heller ikke have at jeg skal gå til orienteringsløb. I hjælper mig jo slet ikke ved at bo i sådan en lille by så jeg ikke kan komme til orienteringsløb. Det er som om at I er fuldstændig ligeglade med mig. Og sådan har det sgu altid været." Cecilie bliver utryg ved situationen. Det er tydeligt at Steffen er helt anderledes når han er sammen med sin mor. Cecilie ender med at spørge Steffen om der er nogle af de ting de har talt om, som han gerne vil gøre i forhold til sin mad. Steffen siger at han vil fortsætte med at spise en portion i stedet for to. Cecilie afslutter samtalen og aftaler en ny tid i den periode hvor Steffens far er hjemme.

### **Spejderfører og orienteringsløb**

Steffen har gået til spejder siden han var 8 år. Han kender alle de andre børn og kan rigtig godt lide det. Her er der nogle ting han er rigtig god til. Han ved hvem der bestemmer hvad, og der er altid nogle klare opgaver de skal lave. Han er blevet spejderleder fornylig. Der var et rigtigt hårdt spejderførerkursus han var på, og han fortæller: "Jeg var helt smadret da det var slut, men jeg klarede det. Vi var på en uges lejr i Tyskland hvor jeg skulle sørge for at vi fik bygget sovepladser. Det gik rigtig godt, og vi klarede opgaverne i alt slags vejr. Jeg faldt og forstuede hånden, og de ville sende mig hjem fra lejren, men det ville jeg ikke. Man skal da gennemføre sådan en lejr hvis man er en rigtig spejder." En gang om ugen er han begyndt til orienteringsløb i spejderforeningen fordi han har taget på. Han kan spise og spise uden at blive mæt på grund af medicinen.

### **Familietur til Lalandia og Legoland**

Minna fortæller om en tur familien har været på: "Steffen er glad for de mini-udstillinger i Legoland som illustrerer forskellige scener fra Star Wars. Han synes det er spændende at se på alle detaljerne på modellerne som han har fundet i hæfter og på nettet og så sammenligne dem med scenerne i Star Wars filmene. I efterårsferien tager hele familien på ferie i Lalandia og Legoland. Vi er én dag i Legoland, og Steffen får ikke så lang tid ved Star Wars-modellerne som han ønsker. Han blive så sur at han ikke taler med os resten af turen."

Minna beder om et familiemøde med Lise og fortæller Lise i telefonen: "Der må findes en løsning på vores problemer. Jeg er udmattet og har smerter. Det er blevet en for stor opgave at tackle Steffen i hverdagen derhjemme, og efterårsferien til Legoland er gået helt skævt. Min mand kan ikke længere håndtere Steffens vredesudbrud. Steffens uro og aggression er vokset, og jeg tror det skyldes at der ikke er fundet en løsning på hvor han skal være efter sommerferien når han ikke længere kan gå på specialskolen. Han vil gerne på deres efterskole, men han har ikke fået en plads endnu. Den slags gør ham usikker."

Til familiemødet taler de om hvordan det går derhjemme, om de alvorlige sammenstød, om skolen og om fremtiden. De taler også om efterårsferien. Steffen siger: "De er snotdumme begge to. Jeg fik set modellerne, men jeg fik jo næsten ingen tid til det." Mor bliver ked af det og kan ikke holde tårerne tilbage. Lise kan se at hun ser slidt og træt ud, og faren sidder opgivende tilbage. Han plejer ellers at overtage dialogen og forsøge at skære igennem. Steffen græder nu. Det er rigtig svært for ham det her. Lise har ikke set ham så frustreret før. Lise tager en beslutning og siger: "Steffen, det er SÅ tilspidset det her. Far og mor er ved at gå i opløsning, lillebror er i klemme. Familien er ved at splittes ad, og du kan ikke få luft. Nu bliver du nødt til at komme væk hjemmefra. Vi kan ikke vente på at du måske kan komme på en efterskole efter sommeren. Vi bliver nødt til at gøre noget nu." Det er ikke fordi at Lise vil presse noget igennem. Hun ved godt at hun egentlig skal anbefale kommunen det, og ikke må sige det til familien, men med den erfaring hun har, kan hun se at det er ved at gå helt galt. Der bliver nødt til at ske noget nu, og så er det bedre at det er hende som han er tryk ved og som han har talt med siden han var 10 år, der siger det til ham. Hun kan se at Steffen ser både trist og lettet ud på en gang.

### **Steffen anbringes**

Socialrådgiveren Sofie har Minna i røret, der fortæller at nu skal der findes en løsning for Steffen, og Minna fortsætter: "På børnepsykiatrisk afdeling har de sagt til ham at han ikke skal bo hjemme mere." Sofie tror ikke sine egne ører og tænker: "Sidder de på børnepsykiatrisk afdeling og lover Steffen noget som det ikke er sikkert at vi fra kommunens side kan give ham?" Hun bliver vred på familiens vegne. Derfor skriver hun en klage til Lise, og Lise svarer tilbage og beklager at hun har overtrådt sit eget kompetenceområde, og at hun er klar over at det alene er en kommunal opgave at vurdere støttebehov til børn i pressede familier. Samtidig benytter Lise lejligheden til at beskrive Steffens vanskeligheder.

Specialskolen har efter aftale med Steffens forældre inviteret til tværfagligt netværksmøde med det formål at drøfte hvad der skal ske for Steffen. På mødet deltager Steffens forældre, Lise, socialrådgiver Sofie, den pædagog fra opholdsstedet som Steffen er særligt knyttet til, og en lærer fra specialskolen.

På mødet skifter de forskellige parter til at fortælle om hvordan det går med Steffen. Der er gode fortællinger om udvikling og stabilitet fra skolens lærer og fra pædagogen på opholdsstedet, men da Minna fortæller hvordan det står til derhjemme, tænker Sofie: "Det lyder til at Minna har svært ved at finde Steffens grænser. Så skal radioen på hans værelse stå på 12 og ikke 18 i styrke. Hun fortæller at hun kommer ind på hans værelse og siger: "Du skal skrue ned nu," og han svarer "Gå ud din so. Du skal ikke blande dig. Den er ikke for høj." Og hun svarer ham: "Du er ikke den eneste der bor her!" Og så går hun ikke ud af hans værelse når han beder om det, og så ødelægger han til sidst døren. Det er dér hun skal gå væk, og det kan hun ikke se. Hun vil have en varm kontakt og en god og kærlig søn, men det kan Steffen ikke leve op til. Ikke på den måde hun vil have det.

Løbet er kørt og vi kan ikke lære dem det. Vi kan give dem vejledning i forhold til samvær, men de har levet alt for længe på den her måde. Hvad var der sket hvis vi havde givet dem en hjemmevejleder, der kunne støtte dem til den rigtige ageren, dengang Steffen var 10 år og hans aggressioner begyndte? Måske kunne det have gjort at Steffen kunne blive boende hjemme, og at de alle sammen havde undgået alle de konflikter. Måske ville det også rent økonomisk have været en bedre løsning for kommunen. Det koster jo en million om året at anbringe et barn. Nu er der ingen vej tilbage.”

Mødet slutter med at Steffen får en døgnanbringelse på opholdsstedet bevilget. Sofie har bevillingsmyndigheden med så beslutningen kan tages nu og her. De bliver enige om at Steffen skal have ro til at være sig selv uden de mange konflikter, og derfor skal der ikke aftales regler om samvær for de kommende weekender eller julen, der nærmer sig. Det vil opholdsstedet og familien tage stilling til senere, men det bliver efter Steffens ønske.

## Tanja

– en teenagepiges anbringelse uden for hjemmet da hun er 13 år og forløbet frem til pigens 18. år.

### Børnefaglig undersøgelse af Tanja

”Tanja er en pige som jeg mødte første gang for snart seks år siden,” fortæller Bente, som er socialrådgiver, og fortsætter: ”Tanja er da 12 år. Der bliver på det her tidspunkt lavet en børnefaglig undersøgelse på baggrund af underretninger som går på hendes udvikling og trivsel. Der kommer to underretninger fra skolen, og det er der, vi begynder at finde ud af hvor alvorligt det er.”

”Der er sket rigtig meget i Tanjas liv,” siger Bente og uddyber: ”Hun er meget sårbar og har været udsat for omsorgssvigt på mange områder, og det påvirker hende både socialt og følelsesmæssigt. Hun har en far der er alkoholiker. Faren har forældremyndigheden over hende, og moren vælger at etablere ny familie. Forældrene bliver skilt da Tanja er 7 år. Moren har været inde og ude af hendes liv uden stabil kontakt, og de senere år har Tanja sagt helt fra over for at have kontakt med sin mor. Tanja har passet sin lillesøster, og faren har været alkoholiseret gennem hele hendes barndom. Hun har taget sig af sin lillesøster og bl.a. stået for indkøb. Hun har nogle gange tjekket op på hvor faren var henne, og har så ventet hele natten. Bare det at høre et dørhåndtag reagerer hun på fordi det minder hende om de nætter hvor hun lå i sin seng og hørte dørhåndtaget når faren kom hjem, så vidste hun ikke rigtigt hvilken stemning han nu var i.”

### Anbringelse på opholdssted

Bente fortæller: ”Socialforvaltningen vælger at anbringe Tanja på et opholdssted der kan imødekomme de behov for støtte som hun har. Vi kigger også på geografi i valget af opholdssted, for hendes nærmiljø er et misbrugsmiljø med kriminalitet, og Tanja sælger sin krop for at få penge til tøj og smykker og for at kunne finansiere sit hashmisbrug. På dette tidspunkt er hun 13 år. Det starter som en akutanbringelse mens den børnefaglige undersøgelse står på, og vi finder frem til at der er et anbringelsesgrundlag idet hun er massivt omsorgssvigtet.”

Der er meget samarbejde mellem den kommunale forvaltning og opholdsstedet, og man sørger for at Tanja har samvær med sin far. For at støtte at hun har det godt under samværet, får forvaltningen en aflastningsfamilie til hende. Aflastningsfamilien fungerer som plejefamilie i forbindelse med den børnefaglige undersøgelse fordi hun ikke kan være hos sin far.

Hun har det godt mens hun er i plejefamilien, og derfor finder man at plejefamilien bedst kan varetage opgaven som aflastningsfamilie da det kommer dertil. Kommunen beslutter at hun skal være i aflastningsfamilien og have samvær med sin far i to timer om ugen afhængig af hvor meget hun kan magte.

### Direkte aktørperspektiver

- Bente, socialrådgiver

### Indirekte aktørperspektiver

- Tanja
- Tanjas far
- Kontaktperson
- Plejefamilie
- Opholdssted
- Behandlingssted
- Politi

### Tværfaglige temaer

- Socialrådgivers håndtering af omsorgssvigt
- Håndtering af børne- og forældreperspektiver i anbringelsessager
- Udøvelse af myndighed
- Samarbejde mellem socialrådgiver, opholds-, praktik- og behandlingssted, kontaktperson og UU-vejleder

### Didaktiske forslag

- Vignetmetoden
- Tidslinje

På opholdsstedet får hun undervisning. Hun higer dog hele tiden efter at komme tilbage til den by hun er vokset op i.

### **Revideret handleplan**

Efter en længere periode på opholdsstedet giver Tanja udtryk for at hun gerne vil tilbage. Hun vil ikke være på opholdsstedet mere. Bente reviderer handleplanen med henblik på hun kan komme tilbage, og det sker sammen med Tanja. Bente og Tanja snakker om hvad det er for ting hun skal være klar til, og hvilke udfordringer hun vil komme til at møde når hun kommer tilbage. Bente siger: "Aftalen var også at hun skulle bo hos plejefamilien, og at der er et skoletilbud. Hun giver samtykke, og det gør faren også. Der er et samarbejde mellem skoletilbuddet og Tanja og far om hvordan man kan fastholde hende. Hun har tidligere haft meget fravær fra skolen med faglige huller som følge, men der er også andre udfordringer man skal tage hensyn til, og det er vigtigt at få besluttet hvordan der kan samarbejdes om opgaven. Derfor laver vi en handleplan både for det plejefamilien skal støtte Tanja i, og en handleplan til skolen og til far, og Tanja bakker op om det. Tanja deltager i et møde på skolen med hendes kommende lærer hvor hun fortæller hvad hun har brug for, og hvad hun kan have svært ved. Hun får også en kontaktperson."

### **Tanja løber væk**

Der går næsten et år, men en dag er Tanja væk, og ingen kan finde hende, siger socialrådgiveren og fortsætter: "Jeg forsøger at kontakte hende og faren, men han kan heller ikke få fat i hende. Hun har tidligere haft en kæreste der er i det kriminelle miljø. Kæresten er tidligere straffet, og han skaffer hende de stoffer som hun har brug for. Faren melder til politiet at han ikke kan finde sit barn. Alle prøver at få fat på hende. Tanja kontakter mig efter 2-3 måneder, og hun fortæller mig at hun står i den by hvor hendes kæreste opholder sig, og de er gået fra hinanden".

### **Ny revision af handleplan**

Tanja kommer tilbage til sin far, og Bente vurderer at der fortsat er et anbringelsesgrundlag. Tanja vil gerne anbringes, men hun vil ikke være hos plejefamilien, og hun vil ikke være på det tidligere opholdssted. Hun vil gerne have støtte og bo for sig selv på eget værelse og gå i skole. Bente får fat i UU-vejlederen fordi Tanja gerne vil have et andet skoletilbud. Socialrådgiveren fortæller at de får sat gang i hele processen – og på dette tidspunkt er Tanja lige fyldt 16 år. De får et kollegieværelse til hende. Med kontaktpersonen bliver der lavet en handleplan for hvilken form for støtte hun skal have, for hun skal støttes i at have en selvstændig tilværelse og i at kunne håndtere alt det det indebærer at bo for sig selv. Derudover får hun støtte til at få bearbejdet sit forhold til misbrug og kriminalitet, som det er svært for hende at holde sig fra.

Bente fortæller at hun har et godt samarbejde med Tanjas far: "I starten var der meget modstand. Han skulle lige bruge tid på at erkende at have svig-

tet som forælder, og det var jo rigtig svært for ham at læse den børnefaglige undersøgelse hvor det er beskrevet hvordan Tanja er blevet omsorgs-svigtet, hvilke ting hun er blevet udsat for og at det er ham der har været med til at udsætte hende for de ting. Set fra farens perspektiv så er det Tanja der er noget galt med.": Ifølge faren hører Tanja ikke efter. Han mener at hun gør hvad der passer hende, og lige så snart hun ikke har flere penge, så kommer hun og snører sagsbehandleren. Han siger: "Det er det liv hun har valgt. Det her er det hun gør, det er ikke min skyld, og jeg kan ikke gøre mere. Det er ikke mit ansvar."

### **Anbringelse på kollegieværelse**

Tanjas anbringelse på kollegieværelset går fint den første måned, og Bente får etableret et praktiksted til Tanja. Men efter den første måned holder Tanja op med at kontakte sin kontaktperson og Bente, og Bente indkalder Tanja til møde. Socialrådgiveren fortæller at hun snakker med hende, og på et tidspunkt siger Tanja: "Jamen der er et eller andet galt med mig. Det må være oppe i mit hoved, for jeg ved hvad der er rigtig og forkert, men jeg ved ikke hvorfor jeg vælger de her ting. Jeg ved godt at de er forkerte, men jeg er ligeglad."

Tanja går med til at der bliver lavet en psykologisk udredning af hende. Igen holder hun op med at tage kontakt til kontaktpersonen og til Bente, som fortæller: "Der sker det samme igen, hun er ikke i skole, hun er ikke på sit praktiksted, og alle prøver igen at kontakte hende. Der går igen 2-3 måneder, og så ringer hun til mig og siger at hun gerne vil ud af sit misbrug af hash, coke og amfetamin."

### **Tanjas nye kæreste**

Tanja får tilbud om misbrugsbehandling, og hun anbringes igen med samtykke fra hende selv, faren og behandlingsstedet. Det viser sig at hun har fået en ny kæreste med en dom for kriminalitet, og fra den dag han kommer ud af fængslet, hører socialrådgiveren ikke fra hende i flere måneder.

Pludselig dukker Tanja op hos Bente og siger at hun trækker samtykket for anbringelsen tilbage. Hun bor nu sammen med sin kæreste, og socialrådgiveren fortæller at Tanja ikke kan se hvorfor hun skal være anbragt. Hun ønsker primært et job der kan give hende penge. Socialrådgiveren taler med Tanja om at når hun fylder 18 kan hun muligvis få efterværn, men for at opnå det, så skal hun enten være anbragt op til det fyldte 18. år – og det vil ikke være tilfældet for hende når hun trækker sit samtykke tilbage, eller hun skal have en kontaktperson, men formålet med at hun har en kontaktperson er ikke længere til stede. Tanja ønsker ikke længere hjælp. Hun forklarer at hun nu bor sammen med kæresten, hans forældre vil købe hus til dem, og hun vil gerne giftes med ham – det er hendes drøm.



## Tanja uden kontakt med familie og socialforvaltning

På nuværende tidspunkt er der ikke nogen fra familien der har kontakt med Tanja, fortæller socialrådgiveren. Tanjas lillesøster er også anbragt i plejefamilie. Bente har forsøgt at skabe kontakt mellem de to søskende, men Tanja ønsker ikke kontakten. Lillesøsteren har været anbragt lige så længe som Tanja, men de fik to forskellige forløb. Der var meget forskel på pigernes personligheder, men også på hvilke problematikker de var kommet ud i, da Tanja havde passet på sin lillesøster.

Socialrådgiveren nævner at hun har haft flere eftertanker om forløbet. I dag er Tanja ved at være 18 år. Gennem de snart seks år hun har kendt hende, har hun haft mange anbringelseskift, der har været mange personer i hendes liv, og der har ikke været kontinuitet for hende. Bente siger: "Et eller andet sted kan jeg godt se at der er risiko for at når kæresten kommer ud af fængslet, så er Tanja væk. Så længe Tanja er motiveret for at deltage i misbrugsbehandlingen, så håber jeg at Tanja kan se at det er bedst for hende selv, at hun bliver der og får afsluttet forløbet, bliver i stand til at starte på en uddannelse og får et job på sigt."

Bente afslutter med at nævne at lige nu er hun i gang med at undersøge mulighederne for om der er grundlag for tvang her umiddelbart før hun fylder 18 år, og at det er et etisk dilemma: Kan man tvinge et menneske, og hvad kan man tvinge til? Men er der grundlag for tvang, vil hun indstille det til Børne- og Ungeudvalget.

# 2. Juridiske rammer i det tværfaglige/tværasektorielle samarbejde

Lovgrundlag – systematisk gennemgang af reglerne vedr. børn og unge

Lektor, cand. jur. Bente Adolphsen



## Indhold

<b>1. Indledning</b> .....	<b>81</b>
<b>2. Forældre og barn – og unge</b> .....	<b>82</b>
2.1. Børn under 18 år .....	82
2.2. Særligt om unge over 18 år .....	85
<b>3. Lovområder</b> .....	<b>85</b>
3.1. Sektorer.....	85
3.2. Dagtilbudsloven .....	86
3.3. Folkeskoleloven .....	87
3.4. Sundhedsloven .....	88
3.5. Serviceloven .....	88
<b>4. Regler om tavshedspligt og videregivelse/udveksling af oplysninger</b> .....	<b>90</b>
4.1. Hovedregler – forvaltningsretlige love – grundprincipper.....	90
4.2. Det konkrete samarbejde.....	92
4.3. Overordnet om reglerne.....	92
4.4. Forvaltningsloven .....	92
4.5. Særligt om ansøgningssager.....	93
4.6. Persondataloven .....	94
4.7. Behandling af personhenførbare oplysninger .....	96
Lidt om § 6.....	96
Lidt om § 7.....	96
Persondatalovens § 8.....	97
Indsamling af private oplysninger inden for det offentlige .....	97
Videregivelse mellem myndigheder.....	97
Videregivelse af oplysninger fra det sociale område .....	98
Særligt om private institutioner og leverandører .....	99
4.8. Særregler .....	99
Folkeskoleloven .....	99
SSP-samarbejdet .....	100
Servicelovens § 49a .....	100
Underretningspligt .....	101
Retssikkerhedsloven.....	102
<b>5. Sammenfatning</b> .....	<b>103</b>
<b>6. Regler om indsamling og videregivelse</b> .....	<b>104</b>
Generelle regler, der gælder for alle .....	104
Regler, der gælder mellem myndigheder .....	104
Regler, der gælder for autoriserede sundhedspersoner, der løser sundhedsopgaver .....	105
Regler, der gælder for Socialforvaltningen.....	105
Særlige udvekslingsregler .....	105
Underretningspligter .....	105
Folkeskoleloven .....	106
<b>7. Forkortelser</b> .....	<b>106</b>

## 1. Indledning

Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde om udsatte børn frembyder nogle helt særlige problemstillinger af ret forskellig karakter. En problemstilling vedrører de retlige rammer for samarbejde, og det er disse rammer og regler der behandles i denne fremstilling.

Der er fra mange sider et meget stort ønske om at der samarbejdes om "udsatte børn", og et fælles ønske for alle der arbejder med børn og deres familier, er ønsket om at det udsatte barn får hjælp så tidligt som muligt så fejludvikling og alt for store sociale problemer kan undgås.

Der er imidlertid et helt grundlæggende problem i samarbejdet med "udsatte børn", idet der ikke findes én fælles (relativt præcis) definition på "et socialt udsat barn". Det er naturligvis problematisk både når de socialt udsatte børn skal identificeres og hjælpes relevant, men det er også et stort problem i forhold til de juridiske regler om tavshedspligt og videregivelse af oplysninger, idet disse er forskellige alt efter hvor man er ansat, hvilke opgaver man løser i forhold til barnet og hvor alvorlige barnets vanskeligheder er.

Undersøgelser (bl.a. Ejrnæs, Faglighed og tværfaglighed, 2004) har vist at de fagpersoner der arbejder med børn og familier ikke har entydige opfattelser af de betegnelser og begreber der anvendes på børneområdet. Denne uens forståelse af behov og begreber gælder ikke kun fagene imellem, men også inden for de enkelte fagområder. Hertil kommer at der ingen (tilstrækkelig sikker) dokumentation findes for at tværfagligt/tværsektorielt samarbejde faktisk hjælper det udsatte barn. Alligevel hersker der en udtalt overbevisning om at "samarbejdet er godt".

Der er derfor al mulig grund til, at praktikerne nøje overvejer hvilke regler der gælder i en konkret samarbejdssituation og hvordan et samarbejde vil være til konkret gavn for barnet.

Da det tværfaglige samarbejde om det enkelte barn i sin grund handler om udveksling af personfølsomme oplysninger om barnet og dets familie, er man altså, når der samarbejdes, nødt til at forholde sig til gældende regler om tavshedspligt, indsamling af og videregivelse af fortrolige oplysninger, notatpligt, underretningspligt osv., osv.

Når samarbejdet vurderes ud fra en juridisk og forvaltningsretlig vinkel bliver det klart at en diffus, ikke begrebssikker måde at forholde sig til "udsatte børn" og "samarbejde" på ikke skaber et sikkert grundlag for at afgøre hvornår udveksling er lovlig. I lovgivningen er der altid opstillet relativt konkrete betingelser op for dels hvilke oplysninger der overhovedet må indsamles i det offentlige, og dels for hvornår og til hvem disse oplysninger må gives.

Som i alle andre forvaltningsretlige sammenhænge er fundamentet for en forståelse for samarbejdets muligheder, indhold og omfang de kendte grundlæggende betingelser:

- hjemmelskrav ("muligheder", rettigheder, pligter)
- saglighed (hjemmel og indhold)
- proportionalitet (omfang)

Det er således i disse grundlæggende forvaltningsretlige principper og de forskellige love og regler der regulerer tavshedspligt, udveksling af oplysninger og elektronisk behandling af personoplysninger, vi skal finde svar på hvordan samarbejdet lovligt kan tilrettelægges.

## 2. Forældre og barn – og unge

For at kunne forstå hvilke opgaver det offentlige har i forhold til børn, er det nødvendigt først at kende til omfanget af forældremyndighedsindehaverens pligter og beføjelser over for barnet. Forældreansvarsloven fastsætter at et barn i retlig forstand er "et barn" til det bliver 18 år, men det betyder selvfølgelig ikke at der ikke er forskel på hvad et barn på 0 år og et barn/ung på 17 år har brug for og kan. Det er derfor forældrenes pligt at afpasse omsorgen og beslutningerne over for barnet efter barnets udvikling, modenhed og kompetencer.

I kraft af nyere tids opfattelse af barnet som et selvstændigt individ med egne ressourcer og kompetencer er barnet tillagt forskellige typer af rettigheder, hvoraf nogle kolliderer med forældrenes ret til at bestemme. Det er imidlertid først når barnet fylder 18 år at forældremyndigheden ophører, hvorfor denne fremstilling bruger begrebet "barn" i forhold til 0-18-årige. Da ungebegrebet imidlertid i praksis er lidt mere flydende og enkelte unge når at fylde 18 år inden de går ud af 10. eller 11. klasse ligesom der fx er mulighed for at bevilge efterværn efter serviceloven op til det fyldte 23 år, vil den over 18-årige unges retsstilling i forhold til tværfagligt samarbejde kort blive berørt nedenfor.

### 2.1. Børn under 18 år

Rammen for forældremyndighedsindehaverens rettigheder og pligter i forhold til barnet findes i § 2 i forældreansvarsloven. Der er tale om en noget upræcis bestemmelse, der slår fast at det er forældremyndighedsindehaverens pligt at drage omsorg for barnet, beskytte det og træffe afgørelser ud fra barnets bedste. Har forældrene fælles forældremyndighed påhviler disse opgaver forældrene i forening, hvilket altså forudsætter at de indbyrdes må blive enige om alt såsom om barnet skal døbes, hvor det skal gå i skole, om det må komme med på lejroophold, ja, i det hele taget hvad de synes er bedst for barnet.

Hvis barnet bor hos den ene af forældrene, er denne forælder i lovens forstand "bopælsforælder", og det betyder at det er denne forælder der træffer de beslutninger der følger af barnets dagligdag, men altså ikke større beslutninger.

Der er tale om et slags "indbygget fuldmagtsforhold", hvor en forælder der har del i forældremyndigheden bruger sin forældremyndighed til at bestemme at barnet i det daglige skal være hos den anden forælder og at det er denne anden der træffer de beslutninger over for barnet, som opstår i det daglige liv. På den måde signaleres også over for omverdenen hvem der bestemmer over barnet i dagligdags spørgsmål. Bopælsforælderen kan fx egenhændigt bestemme hvilken daginstitution og hvilke fritidsaktiviteter barnet skal gå i, ligesom flytning inden for landets grænser bestemmes af denne forælder. Det antages også at henvisning til PPR-rådgivning kan afgøres alene af bopælsforælderen.

Ved beslutninger der kræver forældremyndighedsindehaverens (skriftlige) samtykke, må begge forældre imidlertid samtykke/underskrive. Der er krav om samtykke flere steder i lovgivningen, fx ved beslutning om udenlandsk flytning, indmeldelse i skole, sundhedsbehandling, videregivelse af oplysninger mellem myndigheder og iværksættelse af foranstaltninger efter serviceloven.

I tilfælde af konflikt mellem forældrene kan de selv blive enige om at den fælles forældremyndighed skal ophøre – dette sker ved henvendelse til Statsforvaltningen. Ved uenighed om hvem der skal have forældremyndigheden, kan en af forældrene efter rådgivning og mægling ved Statsforvaltningen anlægge sag mod den anden ved domstolene.

Domstolen kan så enten bestemme hvem der skal være bopælsforælder samtidig med at den fælles forældremyndighed fortsætter, eller tillægge forældremyndigheden til en af forældrene alene, hvis det vurderes at være skadeligt for barnet at forældrene har fælles forældremyndighed.

Ud over aftaler om forældremyndigheden behandler Statsforvaltningen også samværsager, men kun i de tilfælde hvor forældrene ikke bor sammen. I tilfælde af uenighed om samværet er det den af forældrene der ikke har barnet boende der kan søge Statsforvaltningen om fastsættelse af en samværsordning.

Er forældrene uenige om en allerede eksisterende samværsordning, kan hver af dem bede Statsforvaltningen om at ændre ordningen. Et stigende antal henvendelser til Statsforvaltningerne har dog ført til at adgang til at få Statsforvaltningen til at træffe afgørelse om "småting" i forbindelse med samværet er afskåret i loven. "Småting" kan fx dreje sig om hvorvidt der skal være to sæt skiftetøj i posen, om barnet må komme med på travbanen, om far må opholde sig hos farmor under hele samværet osv. osv. Der skal altså nu foreligge *væsentlige* ændringer for at Statsforvaltningen overhovedet skal behandle en anmodning fra en af parterne om ændring af en samværsordning. Anfører den part der ønsker ordningen ændret ingen væsentlige nye oplysninger i forhold til de forhold der var gældende da ordningen blev fastsat, kan Statsforvaltningen altså afvise at behandle sagen.

Statsforvaltningen har naturligvis ligesom andre offentlige myndigheder en almindelig vejledningspligt inden for sit kompetenceområde.

Som det fremgår hører barnet i retlig sammenhæng som udgangspunkt under forældremyndighedsindehavernes beskyttelse og bestemmelse. I tilfælde af uenigheder mellem forældrene er der tale om en *civilretlig sag*, der afgøres i Statsforvaltningen eller ved domstolene. Hvis forældrene har behov for advokat gælder de almindelige regler om egenbetaling eller fri proces.

Grunden til at Statsforvaltningen og domstolene kan løse ovennævnte opgaver som beskrevet, er at Folketinget har vedtaget de civilretlige love der tillægger dem denne kompetence.

På samme måde kræves der vedtagne love hvis det offentlige på andre områder skal kunne tilbyde et barn eller dets forældre ydelser eller hjælp, og der findes en del love der på forskellig vis giver barnet, forældremyndighedsindehaveren og den anden forælder ret til ydelser og hjælp. Her skal blot nævnes tilbud om gratis lægekonsultationer, sundhedsplejerskeordning, børne- og familieydelser, institutionspladser og støtte til børn med særlige behov.

Herudover findes der i serviceloven tillige regler der *pålægger* enkeltpersoner, kommuner og andre offentlige myndigheder forpligtelser i forhold til børn.

Nogle af disse regler vil blive gennemgået nedenfor.

Ud over de love som Folketinget har vedtaget, har Danmark ratificeret en række konventioner, som tillægger "mennesket", "barnet" og "familien" forskellige rettigheder. Disse rettigheder skal overholdes – også selv om de ikke fremgår direkte af den danske lovgivning. Det der kendetegner konventionsbestemmelserne er at de er udformet som grundlæggende rettigheder, som f.eks. at mennesket og barnet skal behandles med respekt, at barnet har ret til særlig omsorg, beskyttelse og bistand, og at det som hovedregel skal sikres kontakt til begge forældre. Der er et generelt forbud mod vilkårlig indblanding i familielivet, og der skal tages hensyn til et folks traditioner, religion og kulturelle værdier.

Det er statens opgave at sikre at alle overholder disse grundlæggende rettigheder, og de gælder altså ikke kun i forbindelse med sagsbehandling eller anden form for behandling, men også i fx institutioner, skoler m.v.

I situationer hvor der er konflikt mellem barnets og forældrenes interesser, og hvor der kan være behov for at gøre "indhug" i forældremyndighedens bestemmelsesret, kræves en meget klar lovhjemmel. Det hænger naturligvis sammen med de retssikkerhedstanker som et demokratisk land bygger sin lovgivning op på.

Både borgerne og myndigheder har naturligvis et stort behov for at man i sådanne indgribende bestemmelser klart kan se *hvem der har kompetencen* til at løse opgaven og træffe beslutninger over for forældremyndigheds-

indehaverne og *hvilke præcise kriterier* der skal være opfyldt for at det offentlige skal og kan løse deres opgaver eller træffe disse indgribende beslutninger. Udveksling af fortrolige oplysninger i forbindelse med samarbejde er også et indgreb i forældremyndighedens bestemmelse over barnets forhold, hvorfor de forskellige opgaver og regler vil blive gennemgået nedenfor.

## **2.2. Særligt om unge over 18 år**

Når barnet fylder 18 år, ophører forældremyndigheden automatisk. Det betyder at forældrene kun kan inddrages i et evt. samarbejde hvis den over 18-årige samtykker til det.

Som allerede nævnt er børn og unge under 18 år tillagt en del selvstændige rettigheder i forskellige konventioner og love, hvilket fx kan betyde at barnet skal inddrages i (sam-)arbejdet og i visse situationer selv kan bestemme nogle ting – også før det 18. år, men den store juridiske forskel indtræder med ophøret af forældremyndigheden.

Efter det 18. år er det således helt op til den unge selv om – og i hvilket omfang – forældrene må blive inddraget i et evt. samarbejde.

## **3. Lovområder**

### **3.1. Sektorer**

Den offentlige sektor løser mange forskellige opgaver, hvoraf mange er tilbud til forældre og børn. Når Folketinget vedtager en lov der tillægger forældre/barn ret til forskellige ydelser fra det offentlige, bestemmes ikke kun hvem der har ret til at modtage disse rettigheder efter loven og hvilke betingelser der evt. knyttes til retten, men også hvilken myndighed og/eller sektor der skal løse opgaven.

På denne måde angiver Folketinget hvilken sektor der har ansvaret for at forsyne borgeren med ydelsen, og angiver samtidig at det er den ansvarlige sektor der har hele ansvaret for opgavens løsning. Dette ansvar kaldes "sektoransvar" og det angiver at en sektor skal løse hele den pålagte opgave inden for sin egen sektors rammer – herunder evt. give den specifikke støtte og ydelser der er nødvendige for at opgaven kan siges at være løst sagligt relevant og forsvarligt. Kun hvis barnets eller familiens vanskeligheder er af en art der kalder på den hjælp som andre sektorer har ansvaret for, kan et samarbejde være relevant og efter omstændighederne lovligt.

Mange love har i dag en indledende formålsparagraf, hvor Folketinget siger hvad der ønskes opnået med loven, men også love der ikke har en sådan paragraf er styret af et formål. Folketinget vedtager jo lovene for at løse et samfundsproblem eller skabe en bestemt orden, og på denne måde udtrykker en lov den værdi Folketinget forfølger eller ønsker at skabe. Når





man i praksis fortolker loven og løser de opgaver som den pålægger en, kan formålet med loven derfor være en god ledetråd hvis man i praksis er usikker på hvordan en bestemmelse skal forstås.

### **3.2. Dagtilbudsloven**

Formålet med dagtilbudsloven er at fremme børns trivsel, give familien fleksibilitet og valgmuligheder, forebygge negativ social arv og eksklusion og skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbud. Hertil kommer at dagtilbuddet skal understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selv-værd og bidrage til en god og tryk opvækst.

Dagtilbuddets opgave er at støtte barnets almene sociale udvikling og tilrettelægge det pædagogiske arbejde så dette kan opnås i dagtilbuddet. Det betyder at det er dagtilbuddet der skal sikre at de børn der går i dagtilbuddet får den støtte de har behov for for at kunne trives i tilbuddet. Dette er et typisk udtryk for sektoransvar, og det kan altså ikke nytte at personalet i dagtilbuddet forventer at andre sektorer skal tage ansvar for den støtte der skal gives til de børn der gå i dagtilbuddet. Det betyder selvfølgelig ikke at børn der går i et dagtilbud ikke kan have behov for andre former for

støtte og behandling end den pædagogiske støtte til social udvikling og indlæring af færdigheder der gives i dagtilbuddet.

I tilfælde af at barnet og familien har særlige behov for støtte og/eller behandling, skal disse ydelser findes i andre love. I disse tilfælde kan et samarbejde eller en underretning evt. komme på tale.

Det er kommunerne der har ansvaret for at drive dagtilbud og stille dem til rådighed for børn og forældre på de betingelser som Folketinget har vedtaget.

Forældrene har ikke pligt til at lade deres barn gå i dagtilbud, men kommunen har efter dagtilbudsloven pligt til at gennemføre en sprogvurdering af alle børn omkring 3-årsalderen – både af de børn der er optaget i et dagtilbud og af de børn der ikke er. Kommunen kan ikke gennemtvunge sprogvurderingen over for forældrene, men kommunen kan standse udbetaling af børneydelser hvis forældrene ikke medvirker til at barnet sprogvurderes.

Hvis et barn har behov for støtte til sprogudviklingen og forældrene ikke sikrer at barnet får denne nødvendige hjælp både til udvikling af sproget (og herunder til at lære det danske sprog), vil forholdet skulle vurderes efter forældreansvarsloven. Efter denne lov har forældrene, som allerede beskrevet, pligt til at træffe de nødvendige afgørelser under hensyn til barnets interesser og behov. En manglende sikring af barnets udvikling – og herunder altså barnets sprogudvikling – vil *efter omstændighederne* betyde at de sociale myndigheder skal underrettes i henhold til servicelovens underretningspligt (se om underretninger nedenfor).

### **3.3. Folkeskoleloven**

Folkeskolens formål og opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne kundskaber og færdigheder. Skolen skal forberede børnene til videre uddannelse, give dem lyst til at lære mere, gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer. Skolen skal fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. Alt dette skal skolen gøre gennem udvikling af arbejdsmetoder og rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst "så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle," så de kan deltage og tage medansvar i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Der er, som det kan ses, store krav til Folkeskolen, og dette gælder alle børn i den skolepligtige alder – også børn der har indlæringsvanskeligheder og (store) sociale vanskeligheder.

Det er kommunerne der har ansvaret for at drive folkeskolen og stille undervisningstilbud til rådighed for børn og forældre på de betingelser som Folketinget har vedtaget, og al undervisning er gratis for barnet og forældrene.

Forældrene har pligt til at lade deres barn undervise, men det behøver ikke ske i en folkeskole, så det er både tilladt at lade barnet gå i privat skole eller

undervise det hjemme. Hvis forældrene vælger denne løsning, har kommunen (skoleforvaltningen) pligt til at påse at børnenes undervisning lever op til de krav der stille i folkeskoleloven.

### **3.4. Sundhedsloven**

Sundhedslovens formål er at fremme befolkningens sundhed og forebygge og behandle sygdomme, lidelser og funktionsbegrænsninger, og der findes mange tilbud til forældre og børn i sundhedsloven. Der er både tale om tilbud om sundhedsplejerske, børneundersøgelser, vaccinationsprogrammer og egentlig behandling.

Sundhedsloven bygger på en udtalt selvbestemmelsesret, således at der praktisk talt ikke kan finde behandling sted uden at patienten selv har samtykket og i sundhedsloven skelnes der i forhold til reglerne om samtykke ikke til om der skal samtykkes til undersøgelse, behandling eller indsamling og videregivelse af oplysninger. Når der er så stærke krav om samtykke, kan det selvfølgelig give problemer når vi taler om børn, for hvem skal give samtykket?

Det er selvfølgelig ikke svært at regne ud at et lille barn ikke selv kan tage stilling til og samtykke til behandling, og det er også indlysende at det i kraft af reglerne om forældremyndighed så må være forældremyndighedsindehaveren der samtykker på barnets vegne, men da det ikke er altid at forældre magter at gøre hvad der er bedst for deres barn og da barnet jo også, når det bliver større, må have mere indflydelse på, hvad der sker i forhold til dets egen krop, så er reglen i sundhedsloven den at forældremyndighedsindehaveren bestemmer indtil barnet fylder 15 år, og derefter bestemmer barnet/den unge selv.

I forhold til videregivelse af oplysninger findes der en undtagelse fra reglen om samtykke, idet det er bestemt at hvis Folketinget i en anden lov har bestemt at nogle oplysninger lovligt må videregives uden samtykke, så er det naturligvis denne regel der gælder. Underretningspligten, som behandles senere, er sådan en regel om lovlig videregivelse uden samtykke.

Inden for sundhedslovens område har både kommuner og regioner opgaver, og det er fx bestemt i loven at det er kommunens ansvar at tilbyde vejledning ved sundhedsplejerske – og dette tilbud gælder både de små børn i hjemmet og børn i skolen.

Forældrene har ikke pligt til at tage imod tilbud om sundhedsplejerske – hverken i hjemmet eller senere ved skoleundersøgelserne, men de har som allerede nævnt pligt til at drage tilstrækkelig omsorg for deres barn.

### **3.5. Serviceloven**

Servicelovens formål er flersidet. Loven indeholder bl.a. tilbud om gratis rådgivning og vejledning, økonomisk og anden hjælp til handicappede og særlige dag- og klubtilbud. Flere af disse tilbud er almene og er ydelser som

borgerne har ret til hvis de er omfattet af den personkreds som ydelsen retter sig imod. Mange af ydelserne har et forebyggende sigte og er tænkt som en hjælp til borgeren så denne så vidt muligt kan klare sig selv.

I serviceloven findes også reglerne om *de socialt udsatte børn*, og disse regler har en anden karakter end regler der giver tilbud. I mere end hundrede år har børns sociale forhold påkaldt sig særlig socialpolitisk interesse, og vi har groft sagt talt om to grupper af børn som samfundet ønsker at gribe ind i forhold til: "de vanartede børn" og "de forsømte og vanrøgtede børn". Gennem årene har kategorierne haft forskellige navne, og der har været skiftende teorier om årsagerne til barnets problemer, men også i dag eksisterer disse to hovedgrupper, selv om betegnelserne har skiftet karakter. Hvor den sidste kategori oftest kaldes "de omsorgssvigtede børn", er der lidt større variation i den første kategori, men betegnelser som behandlingskrævende, uanbringelige, voldelige osv. har været brugt om dem. At der oftest er tale om de samme børn i forskellige stadier af deres opvækst overses jævnligt.

Set fra samfundets (og altså Folketingets) side er de regler der skal opstilles for at løse de sociale problemer som disse børn har, ret forskellige og der skal altså både være regler der kan anvendes når samfundet er nødt til at iværksætte foranstaltninger over for barnet fordi barnet er "farligt" for samfundet og fællesskabet, og regler der kan sikre barnet beskyttelse mod overgreb eller ødelæggende livsforhold i dets familie eller nære miljø.

Lovgivers dilemma bliver derfor at finde en (set fra "samfundets" side) rimelig balance mellem

1. forældrenes ret til at opdrage deres barn,
2. samfundets behov for at barnet vokser op som et socialt væsen, der når det bliver voksent, kan deltage rimeligt veltilpasset i fællesskabet og
3. samfundets behov for beskyttelse mod farlige individer.

Sociallovgivningens bestemmelser skal altså både kunne sikre at det offentlige ikke griber for voldsomt ind over for familiens og/eller barnets problemer og kunne skabe et tilstrækkeligt værn for barnet så det ikke udsættes for usunde opvækstvilkår fra forældrenes side.

Denne øvelse er ikke nem, og da reglerne også skal være så fleksible at mange meget forskellige børn og deres familier skal kunne få hjælp efter dem, giver det sig selv at formuleringerne må blive et kompromis mellem meget præcise og tilstrækkeligt nuancerede regler.

Da disse regler skal sikre at det socialt udsatte barn får hjælp, og da det ikke altid er sikkert at forældrene magter at tage tilstrækkeligt vare på barnet, er der i serviceloven også regler der pålægger kommunen at føre tilsyn med alle børn i kommunen, ligesom både borgere og offentligt ansatte har pligt til at underrette socialforvaltningen hvis et barn antages at have behov for den hjælp der findes i serviceloven. Mere om dette senere.

## 4. Regler om tavshedspligt og videregivelse/udveksling af oplysninger

### 4.1. Hovedregler – forvaltningsretlige love – grundprincipper

Den overordnede regel om offentligt ansattes tavshedspligt findes i straffelovens § 152. Reglen giver rammerne for hvilke oplysninger man som offentligt ansat *lovligt* kan videregive, og den skal ses i sammenhæng med Grundlovens § 77 om ytringsfrihed. Afvejningen af om en fortrolige oplysninger må videregives, skal ses i et demokratisk perspektiv. Det betyder at de hensyn der begrundet tavshedspligten skal holdes op mod andre hensyn – både hensyn til fællesskabet, det offentliges mulighed for at løse pålagte opgaver og til andre borgere og herunder børn.

Forudsætningen for et demokratisk oplyst samfunds beståen er at der kan ske en fri meningsdannelse. Det er derfor vigtigt at også den store gruppe af offentligt ansatte der gennem deres arbejde har et særligt kendskab til de opgaver det offentlige løser, kan deltage i en offentlig debat, men det er også indlysende at der må være grænser for hvad offentligt ansatte må fortælle om de borgere og klienter som de får fortrolige oplysninger om i kraft af deres arbejde.

Reglen om offentligt ansattes særlige tavshedspligt skal ses som en følge af at vi har indrettet vores samfund på en måde hvor mange af samfundets opgaver løses af "fællesskabet". For at dette kan hænge sammen, opkræves en stor del af borgerens indtægt i skat mod at borgeren så har ret til en række tilbud og ydelser. Med denne indretning af samfundet (den skandinaviske velfærdsmodel) vil det offentlige komme til at besidde mange oplysninger om borgeren, som jo i kraft af at en stor del af lønnen er betalt i skat, er nødt til at give relevante fortrolige oplysninger til det offentlige for at få del i ydelserne. Dette gælder både i de generelle tilbud som børnepasning, skole og sundhedsvæsen, men også hvis der er behov for særlig hjælp efter speciallovgivningen.

Derfor er der selvfølgelig brug for regler der kan sikre at borgerne kan have tillid til "det offentlige", og her kommer tavshedspligtsregler og andre retssikkerhedsregler ind som et væsentligt bidrag. Hvis borgerens tillid skal sikres, er det vigtigt at offentligt ansatte kan stilles til ansvar hvis de *uden berettiget grund* videregiver fortrolige oplysninger som de kommer i besiddelse af i kraft af deres ansættelse, og det kan de efter straffelovens § 152, der slår fast at den offentligt ansatte kan straffes hvis overtrædelse er sket. I praksis er denne regel meget sjældent brugt, men den har formentlig en stor funktion alene i kraft af at den forebygger videregivelser.

I det daglige arbejde med børn og deres familier giver straffeloven imidlertid ikke megen hjælp. Reglen er en straffebestemmelse der angiver hvornår en (hvilken som helst) offentligt ansat kan straffes ved uberettiget videregivelse af fortrolige oplysninger. Den er altså ret generel og kan fx slet ikke give svar på hvornår det vil være berettiget at videregive fortrolige oplysninger om et udsat barn i et tværfagligt samarbejde. Denne vurdering fordrer viden om de vanskeligheder børn og deres forældre kan have, og

om de risici der kan være under et barns opvækst, og det er afvejningen af denne type viden der skal afgøre om videregivelse i en konkret situation vil være berettiget. Ud over den afvejning der skal foretages i straffeloven, er der på en lang række områder behov for særlige regler om indsamling og videregivelse af oplysninger, og straffeloven er derfor suppleret med en lang række love og bestemmelser, der på forskellig vis regulerer tavshedspligten i det offentlige forvaltningsarbejde.

Hvis man vil finde ud af hvordan der lovligt kan samarbejdes, er det derfor nødvendigt både at orientere sig i straffeloven, de generelle forvaltningsretlige love og i de mange forskellige specialbestemmelser der efterhånden findes for samarbejdet på børneområdet.

Som allerede nævnt er der hjælp at hente i de grundlæggende forvaltningsretlige principper, og man kan faktisk komme ret langt i en afklaring af om der lovligt må videregives eller udveksles fortrolige oplysninger i en konkret situation hvis man holder sig til nedennævnte tre spørgsmål:

- Er der **hjemmel** til videregivelse?
  - herunder om det er de generelle regler der gælder, eller om der findes en specialbestemmelse der regulerer den konkrete type situation (fx underretningspligten)
- Er det **sagligt** at indsamle og videregive?
  - er der et relevant formål for alle de personer der deltager i udvekslingen i forhold til den opgave de hver især løser (er oplysningen nødvendig for at den der får den kan løse sin opgave efter loven)?
- Er der **proportionalitet** mellem det der opnås med videregivelsen og selve videregivelsen af den fortrolige oplysning?
  - dvs. er der en rimelig afvejning af det gode der kan opnås, i forhold til at det er fortrolige oplysninger der er indsamlet til en konkret (anden) opgave, der gives videre til andre der løser en anden opgave i forhold til barnet og familien (skal hensynet til familiens retssikkerhed veje tungere end hensynet til den fordel det kunne have i arbejdet med barnet hvis oplysningen var tilgængelig – her skal man selvfølgelig være opmærksom på at der er tale om forskelligartede værdier, og at fortrolighed og selvbestemmelse også er vigtige værdier i det offentliges arbejde)?

Når disse tre spørgsmål skal besvares, er det vigtigt at huske det retlige perspektiv. I praksis er det nemlig oftest andre – ikke retlige – overvejelser der "vinder". Så bliver det begreber som "barnets tarv" og "af hensyn til barnet" der bliver *begrundelsen* for at der må videregives, men da disse begreber – som allerede nævnt – ikke har en klar definition og afgrænsning, kommer udveksling i praksis ofte til at ske ud fra egen faglige og desværre også ofte personlige overvejelser om hvad der er "bedst for et barn". Vurderingen kan også ske på baggrund af "vedtagne værdier", kultur eller "politik" i den organisation man arbejder i, hvilket selvfølgelig ikke gør det mere lovligt, men i det daglige praktiske arbejde vil ikke-jurister nemt kunne tro at det er "det der gælder". Endelig spiller den i indledningen nævnte stærke tro på at tværfagligt samarbejde altid gavner barnet en stor rolle, og på denne

måde kan praktikerne nemt få det indtryk at man har argumenteret sagligt for "barnets tarv", men uden at den påkrævede afvejning af de forskellige hensyn reelt er foretaget.

Et andet stort problem i praksis er at der i de senere år er "opfundet" en lang række metoder og modeller, der indbefatter at en lang række forskellige instanser skal samarbejde om at afhjælpe et socialt udsat barns vanskeligheder. Disse samarbejdsmetoder og modeller har meget sjældent inddraget de relevante regler om tavshedspligt og videregivelse af oplysninger, så når metoden eller modellen udbredes som en særlig god måde at samarbejde på, stilles der ofte hverken spørgsmål til lovlighed eller krav om dokumentation for at de udsatte børns vanskeligheder faktisk (lovligt) kan afhjælpes ved hjælp af den pågældende type tværfaglige samarbejde.

#### **4.2. Det konkrete samarbejde**

I alle de situationer hvor en offentligt ansat indsamler fortrolige oplysninger, skal kravet om saglighed og proportionalitet altså altid overholdes. Man må således uanset hvor man er ansat, først og fremmest forholde sig til hvilken opgave man er ansat til at løse, og derudfra vurdere hvilke oplysninger der er nødvendige for at opgaven kan løses. Det gælder uanset om man aktivt foretager en "indsamling" af oplysningerne eller indsamlingen sker når man fx deltager i møder hvor oplysninger kommer frem til en bredere kreds på en gang. I en sådan situation skal den fremkomne oplysning altså være nødvendig for alle tilstedeværende hvilket en oplysning naturligvis sjældent er, så tavshedspligtsreglerne i praksis altså ofte overtrædes.

#### **4.3. Overordnet om reglerne**

Hvor straffelovens regel om tavshedspligt (§ 152) omhandler alle der løser opgaver inden for det offentlige, fremgår de regler der gælder specifikt for offentlige i den offentlige forvaltning af offentlighedsloven og forvaltningsloven. Offentlighedsloven handler særligt om det der kaldes offentlighed i forvaltningen – altså især offentlighedens ret til at se hvad de offentlige myndigheder laver – og da dette kun har perifer betydning på børneområdet, vil denne lov ikke blive gennemgået her.

I denne fremstilling vil de love og regler der har særlig betydning på børneområdet blive behandlet, og da der er tale om ret vanskelige regler der findes i mange forskellige love, vil først de generelle love blive behandlet og derefter en række specialbestemmelser i bl.a. retssikkerhedsloven, sundhedsloven, serviceloven, folkeskoleloven og retsplejeloven. Dette sker for at skabe baggrund for at kunne forstå betingelserne for det meget forskelligartede og varierede tværfaglige samarbejde der findes i praksis.

#### **4.4. Forvaltningsloven**

Før persondataloven blev indført i 2010 på baggrund af et EU-direktiv, fandtes de generelle regler om offentligt ansattes tavshedspligt i forvaltnings-

loven. Der findes fortsat regler om tavshedspligt i denne lov – ja, faktisk er det stadig i forvaltningsloven at reglerne om tavshedspligt findes, men da persondataloven bestemmer hvordan elektroniske oplysninger om enkeltpersoner skal behandles, har denne lov i praksis fortrængt en stor del af tavshedspligtsreglerne.

Langt de fleste optegnelser i det offentlige foretages i dag som bekendt elektronisk, så her gælder persondataloven direkte. Da persondataloven som sagt er en EU-lov, er vi forpligtede til at overholde den, og det gjorde det svært for praktikere at finde rundt i reglerne når elektronisk behandling skulle ske efter persondataloven, mens mundtlig behandling skulle ske efter forvaltningsloven. Folketinget vedtog derfor ved en ændring i forvaltningsloven at alle private oplysninger om enkeltpersoner altid skal behandles efter persondataloven (mere om den nedenfor).

Det betyder altså at der ikke er så mange regler om tavshedspligt tilbage i forvaltningsloven der har interesse for praktikere på børneområdet.

Det er dog stadig i forvaltningsloven vi finder § 27, der fastsætter hvordan tavshedspligt skal forstås, og det er da også denne regel som de fleste offentligt ansatte skriver under på at de vil overholde når de ansættes eller indleder et praktikophold.

Denne regel har tæt sammenhæng med § 32, der er en generel regel om indsamling af fortrolige oplysninger i den offentlige forvaltning. § 32 fastslår at man ikke må gøre sig bekendt med fortrolige oplysninger medmindre de er relevante for den (lovlige) opgave man løser. Denne regel er der mange praktikere der ikke kender tilstrækkeligt til, og det er således ikke usædvanligt at ansatte mener at man inden for sin egen forvaltning må "snakke om alting", mens det er videregivelsen ud af forvaltningen der er problemet. Dette er altså ikke korrekt, idet **ingen** inden for den offentlige forvaltning må få oplysninger hvis de ikke er relevante for den opgave de skal løse.

Persondatalovens § 5 siger stort set det samme som FVL § 32, men her gælder det alle personhenførbare oplysninger og ikke kun de fortrolige. På dette punkt er persondataloven således strammere end forvaltningsloven. Begge regler handler således om saglighed og proportionalitet. Her kan det igen være på sin plads at erindre at det er en retlig vurdering hvorvidt en oplysning er relevant for opgaven, så den praktiker der mener sig berettiget til en bestemt type fortrolig oplysning, skal altså have de saglige argumenter i orden. Her kan den engelske talemåde "need to know/nice to know" måske hjælpe lidt på forståelsen, idet kravet altså er "need to know".

#### **4.5. Særligt om ansøgningsager**

Selv om alle offentligt ansatte der arbejder med børn næsten hver dag på en eller anden måde kommer til at skulle tage stilling til tavshedspligten, er reglerne ikke gjort særligt nemme. Det er selvfølgelig et stort problem, og derfor er det særligt vigtigt at praktikerne får nogle hovedregler på plads, for det er disse hovedregler der skal sikre at der stoppes op og overvejes hvilken situation man befinder sig i.



En sådan hovedregel gælder sager der er *rejst ved ansøgning* af klienten (forældrene) selv. Her gælder en særlig beskyttelse, der består i at klienten som udgangspunkt selv kan bestemme hvor langt en sag man selv har rejst, skal gå og hvilke oplysninger der skal tilvejebringes af det offentlige til brug for vurderingen i sagen.

Pointen er at klienten selv på et hvilket som helst tidspunkt under sagens behandling skal kunne standse sagen eller bestemme at bestemte oplysninger ikke må indhentes. Det giver sig selv at det kan få indflydelse på myndighedens mulighed for at træffe en afgørelse på et fuldt oplyst grundlag, men dette løses ved at klienten må acceptere en afgørelse på det grundlag der er tilvejebragt, og altså fx tåle kun at få noget af det der er søgt om, eller evt. helt at få afslag på ansøgningen. Denne regel har naturligvis rod i borgerens ret til selvbestemmelse og kravet om (skærpet) hjemmel hvis det offentlige skal blande sig i borgerens liv uden at denne ønsker det.

Denne regel er anvendelig på langt de fleste områder hvor borgeren gerne vil have en ydelse fra det offentlige, men dur selvfølgelig ikke i de situationer hvor forældre ikke passer godt nok på deres børn, og det er i det lys underretningspligterne og reglen om den kommunale tilsyns- og handlepligt skal ses.

Når man forstår reglen om ansøgningssager, er det måske lidt lettere at forstå hvorfor de generelle tilbud som forældre kan vælge til eller fra (og altså lade være med at søge), ikke har samme muligheder og beføjelser til at indhente fortrolige oplysninger som socialforvaltningen har.

I det følgende vil reglerne i diverse love blive gennemgået, men man må altså ikke glemme denne grundlæggende regel om ansøgningssager og den særlige beskyttelse af borgeren der ligger i denne bestemmelse.

#### **4.6. Persondataloven**

Persondataloven vedrører *elektronisk behandling af personoplysninger* og registre og forholder sig ikke eksplicit til tavshedspligt. Behandling af mundtlige oplysninger omhandles ikke i loven.

Da oplysninger i den offentlige forvaltning imidlertid meget ofte videregives mundtligt for derefter evt. at blive skrevet ned i modtagerens egen forvaltning, viste det sig i praksis uhensigtsmæssigt at arbejde efter ét regelsæt når oplysninger blev behandlet elektronisk og efter et andet når de blev videregivet mundtligt.

Da persondataloven imidlertid hviler på et direktiv fra EU, er det ikke muligt for Folketinget at vedtage regler der indskrænker dette direktivs regler, hvorfor Folketinget i 2009 som nævnt i stedet vedtog ændringer i forvaltningsloven således at al videregivelse af fortrolige og private personoplysninger i dag behandles efter persondatalovens regler.

Med begrebet "behandling" sigter persondataloven til både indsamling, videregivelse og behandling af oplysninger. I denne fremstilling bruges



begreberne i flæng, men husk altså at enhver indsamling – altså det at gøre sig bekendt med, spørge om, indhente osv. – skal overholde persondatalovens regler.

På grund af EU direktivets forrang har persondataloven således fortrængt dele af forvaltningsloven, og dette har sammen med ovennævnte ændring af forvaltningsloven ført til at langt de fleste situationer på børneområdet i dag skal afgøres efter persondatalovens regler.

#### **4.7. Behandling af personhenførbare oplysninger**

Det er i persondatalovens §§ 6-8 at vi finder de konkrete regler om behandling af oplysninger.

§ 6 handler om almindelige personoplysninger hvilket vil sige alle andre oplysninger end dem der er opregnet i § 7.

§ 7 omhandler helbredsoplysninger og andre helt private oplysninger m.fl..

§ 8 er en "dansk opfindelse", som kun gælder for den offentlige forvaltnings behandling af personoplysninger. § 8 har ikke direkte rod i EU-direktivet hvorfor det har været diskuteret om den holder sig inden for det som Folketinget lovligt kan bestemme i forhold til direktivet. I denne fremstilling går vi ud fra at den ikke er i strid med direktivet så længe Folketinget ikke har ændret reglen, og alle offentligt ansatte skal således overholde denne regel.

Da persondataloven regulerer enhver form for elektronisk databehandling af personoplysninger og altså også regulerer virksomheders og privates indsamling, indeholder §§ 6 og 7 en lang række regler for behandling af oplysninger.

Her skal kun nævnes de bestemmelser der er særligt relevante for den offentligt ansatte og kun i helt overordnede træk.

##### **Lidt om § 6**

Efter § 6 kan en offentligt ansat lovligt behandle personoplysninger hvis der er givet et frivilligt, specifikt og informeret samtykke og/eller hvis det er nødvendigt af hensyn til den opgave der skal løses.

**OBS! Hertil kommer det ovenfor omhandlede krav til relevans** – et samtykke åbner altså ikke op for indsamling af personoplysninger hvis de ikke ud fra et retligt perspektiv er sagligt relevante for den opgave som den ansatte/myndigheden skal løse.

##### **Lidt om § 7**

I § 7 opregnes de særligt beskyttelsesværdige oplysninger, såsom helbreds-mæssige, seksuelle forhold og andre meget private oplysninger. Denne

type oplysninger må kun behandles hvis der er givet et *udtrykkeligt* frivilligt, specifikt og informeret samtykke fra *den oplysningen vedrører* eller hvis det er nødvendigt for at beskytte vitale interesser eller for at et retskrav kan fastlægges. De forskellige betingelser er sidestillede, og heller ikke her åbner samtykke op for indsamling af personoplysninger hvis de ikke ud fra et retligt perspektiv er sagligt relevante for opgaven.

## **Persondatalovens § 8**

Det er imidlertid som allerede sagt § 8 der er særligt interessant for den offentligt ansatte da denne bestemmelse regulerer offentlige forvaltningers indsamling og behandling af oplysninger.

§ 8 er delt op i en række forskelligartede regler (stk.), der vil blive gennemgået her.

### **Indsamling af private oplysninger inden for det offentlige**

§ 8, stk. 1 fastlægger betingelsen for hvornår den offentlige forvaltning lovligt kan behandle oplysninger om strafbare forhold, væsentlige sociale problemer og andre rent private forhold.

Disse oplysninger må kun behandles hvis det er *nødvendigt* for varetagelsen af myndighedens opgaver, og da det ofte er denne type oplysninger der ønskes udvekslet i det tværfaglige samarbejde, er det derfor vigtigt at alle i det tværfaglige samarbejde kender til bestemmelsen og samtidig forstår at et samtykke ikke åbner op for indsamling af oplysninger medmindre de er *nødvendige* for myndighedens opgaveløsning. Det er altså ikke tilstrækkeligt at de fremstår som relevante for praktikerens arbejde med barnet hvis arbejdet kan løses uden oplysningen.

### **Videregivelse mellem myndigheder**

§ 8, stk. 2 vedrører videregivelse mellem forvaltningsmyndigheder. For at forstå rækkevidden af denne bestemmelse er det nødvendigt at vide hvad en myndighed er.

Det fremgår af forvaltningslovens § 28, stk. 5, der fastslår at en selvstændig myndighed er et lokalt organ der ved lov er tillagt en selvstændig kompetence. Det afgørende er altså om Folketinget ved lov har tillagt kompetencen til at løse en bestemt opgave til et bestemt lokalt organ.

På børneområdet er det især kommunen, Statsforvaltningen, folkeskolens leder og sundhedsvæsenet der på denne måde er tillagt kompetence. Det betyder at "kommunen" som udgangspunkt er én myndighed (den såkaldte enhedsforvaltning) ligesom Statsforvaltningen og regionen begge er selvstændige myndigheder.

Det er måske lidt mere ulogisk at den enkelte skole er en myndighed, men det følger af at Folketinget i folkeskoleloven har bestemt at det er skolens leder der skal træffe alle afgørelser vedr. det enkelte barn i skolen, og på denne måde har skolens leder fået tillagt en kompetence der altså fører til at skolen bliver en selvstændig myndighed i forhold til barnets forhold.

På samme måde har Folketinget bestemt at børn og unge-udvalget (det udvalg der træffer afgørelse om anbringelse uden samtykke) er en selvstændig myndighed.

§ 8, stk. 2 fastslår som udgangspunkt at de oplysninger der omhandles i stk. 1 ikke må videregives til andre myndigheder.

Derefter opregnes en række ikke prioriterede situationer hvor videregivelse alligevel kan ske lovligt. Disse undtagelser er hver især udtryk for et område eller en situation hvor Folketinget har fundet at der er hensyn der overstiger hensynet til den person som oplysningen vedrører. Den første undtagelse er ikke så svær at forstå idet den fastslår at hvis den som oplysningen vedrører selv giver et *udtrykkeligt*, frivilligt, specifikt og informeret samtykke, må oplysningen videregives når blot man overholder saglighedskravet.

Herudover er det tilladt at videregive oplysningerne hvis der foreligger hensyn der klart overstiger det hensyn der er til at hemmeligholde oplysningen. Denne undtagelse afspejler netop den form for hensynsafvejning der er nævnt ovenfor og et eksempel på denne type undtagelse kunne være at en kommune videregiver oplysninger til politiet i tilfælde af at kommunen kommer i besiddelse af oplysninger om en mulig forbrydelse der kan være begået.

Det er ligeledes tilladt at videregive oplysningerne hvis det er nødvendigt for at en myndighed kan løse sin opgave. Undtagelserne sikrer at der er balance mellem borgerens/klientens ret til selvbestemmelse og det offentliges mulighed for at løse pålagte opgaver.

### **Videregivelse af oplysninger fra det sociale område**

§ 8, stk. 3 omhandler videregivelse fra "det sociale område" til andre forvaltningsområder. Det kan naturligvis være vanskeligt helt at afgrænse det sociale område, men det antages at det er de områder der traditionelt har hørt til forsorgs- og sociallovenes område. Inden for børneområdet er det selvfølgelig hele servicelovens område, både hvad angår barnet og dets forældre, men også daginstitutioner og en række forsørgelsesregler falder ind under dette område. Regionernes institutioner og VISO falder også ind under begrebet, mens skoler, politi og statsforvaltningernes og sundhedsvæsenets opgaver falder udenfor.

Efter stk. 3 må de oplysninger der er omhandlet i stk. 1 videregives fra det sociale område til andre områder inden for det offentlige hvis der er givet et *udtrykkeligt*, frivilligt, specifikt og informeret samtykke.

Herudover er det tilladt at videregive oplysningerne hvis der foreligger hensyn der klart overstiger det hensyn der er til at hemmeligholde oplysning-

gen. Det er ligeledes tilladt at videregive oplysningerne hvis det er nødvendigt for at myndigheden (altså den afgivende) kan løse sin opgave. Denne videregivelsesregel er således mere snæver end den tilsvarende regel i stk. 2, idet det i stk. 3 kun er behovet hos den afgivende myndighed (altså det sociale område) der tillader videregivelse.

### **Særligt om private institutioner og leverandører**

§ 8 regulerer også behandling af private oplysninger i private institutioner når disse løser opgaver for det offentlige, således at oplysninger må gives videre til private på samme måde som mellem myndigheder når de private løser opgaver for det offentlige.

Hvis der derimod er tale om et samarbejde med en forening eller frivillige uden at de løser opgaver for det offentlige, vil udvekslingen afhænge af et samtykke fra den oplysningen vedrører – efter grundig vejledning.

På denne måde minder videregivelse til frivillige og foreninger om den videregivelse der sker når klienten fx har en bisidder med.

### **4.8. Særregler**

Det sker ofte at Folketinget indfører særregler på visse områder. Dette gælder også på børneområdet, hvor der i de senere år bl.a. er indført særregler om forskellige typer af samarbejde hvor videregivelse og udveksling af oplysninger lovligt kan finde sted.

I takt med en øget opmærksomhed på at sikre at forældre ikke "flytter væk fra myndighedernes indblanding", er der de seneste 20 år i forskellige love også indført regler der på forskellig vis skal bidrage til at børn ikke unddrages relevant hjælp og støtte fra det offentlige.

### **Folkeskoleloven**

På folkeskoleområdet er det fx fastsat at en kommune skal underrette en tilflytningskommune hvis et barn der har modtaget specialpædagogisk bistand efter folkeskoleloven flytter. Oplysningen skal gives inden fire uger efter flytningen og skal være med til at sikre at barnet så hurtigt som muligt får det relevante skoletilbud med den nødvendige støtte i den nye kommune.

Der er ikke tale om en underretning efter serviceloven – den kan der jo også være behov for ved siden af, men denne type underretning behandles senere. Reglen efter folkeskoleloven omhandler udelukkende en videregivelse af oplysninger mellem kommunernes skoleforvaltninger. Denne regel supplerer således persondatalovens § 8, stk. 2.

## SSP-samarbejdet

I ganske mange år har samfundet været optaget af at forebygge kriminalitet, og især findes det vigtigt at unge ikke bevæger sig ind på en kriminel løbebane. Dette førte allerede i 1980'erne til at mange kommuner etablerede det såkaldte SSP-samarbejde efter canadisk model. Samarbejdet foregår mellem Skole, Socialforvaltning og Poliiti og var vældigt populært i mange kommuner, men da der er tale om udveksling af oplysninger på et meget tidligt og ukonkret grundlag, var det i strid med de generelle forvaltningsretlige (og nu dataretlige) regler om tavshedspligt og indsamling af oplysninger.

Efter flere års forsøg fra Ombudsmandens side på enten at få stoppet samarbejdet eller formå Folketinget til at vedtage en særregel, tog Ombudsmanden til sidst sagen op af egen drift og afgjorde at samarbejdet var ulovligt.

Herefter vedtog Folketinget en regel i retsplejeloven (nu § 115), der lovliggjorde samarbejdet.

Efter bestemmelsen kan de tre nævnte myndigheder lovligt udveksle oplysninger om konkrete børn og unge hvis det har et *kriminalitetsforebyggende sigte*. Der er som udgangspunkt tale om et mundtligt samarbejde og, oplysninger kan udveksles også selv om den unge og dennes forældre ikke vil give samtykke – og faktisk også uden at de er inddraget. Af Justitsministeriets vejledning fra 1990 fremgår dog at samtykke skal forsøges indhentet, og at det er vigtigt for et godt resultat at den unge og dennes forældre søges inddraget.

Reglen er udformet som en mulighed for – med afsæt i politiets kriminalitetsforebyggende arbejde – at de tre instanser kan udveksle oplysninger, men der er ikke tale om en pligtbestemmelse. En hvilken som helst af de tre instanser kan således afstå fra at deltage i SSP-samarbejde i det hele taget eller afstå fra samarbejde vedr. et konkret barn/ung.

## Serviceovens § 49a

Reglen i serviceovens § 49a blev indført som led i Barnets Reform. Reglen ligner på mange måder reglen om SSP-samarbejdet i retsplejelovens § 115 idet den på samme måde som denne oplister en (lang) række myndigheder/fagpersoner der lovligt må udveksle private oplysninger om et barns forhold hvis det er *nødvendigt som led i det tidligt forebyggende arbejde*.

Kriteriet er ret upræcist. Begrebet "tidligt forebyggende arbejde" er ikke defineret på nogen måde eller inden for nogen af de involverede fagområder, og diverse undersøgelser og evalueringer har da også vist at der samarbejdes om udsatte børn ud fra meget forskellige opfattelser af hvad et "udsat barn" er og uden klart definerede formål – endside enighed om formålet.

Det er utroligt vigtigt at holde sig for øje at reglen opstiller et meget afgrænset område inden for hvilket man lovligt kan udveksle oplysninger.

Grænsen til den ene side går der hvor en fagperson i det daglige generelle arbejde ved hjælp af sædvanlige faglige overvejelser og rådgivning i egen sektor kan vurdere om barnets vanskeligheder kan løses i egen sektor eller evt. gennem henvisning til andre sektorer/myndigheder i samarbejde med forældremyndigheden.

Til den anden side går grænsen der hvor en fagperson på baggrund af sit fags og sin sektors forståelse og viden om børn kan vurdere at et barn antages at have behov for støtte efter serviceloven. Hvis denne antagelse kan foretages på baggrund af hvad man kan betegne som generel fagviden, som skal være til stede i de generelle tilbud, så skal der underrettes direkte til socialforvaltningen (hvis ikke forældremyndigheden selv tager vare på barnets vanskeligheder efter rådgivning fra det generelle tilbud).

§ 49a kan altså ikke bruges til at drøfte konkrete børns forhold hvis barnets vanskeligheder bør kunne løses i eget regi eller hvis vanskelighederne på baggrund af en generel faglig viden må antages at kalde på støtte efter servicelovens kap. 11.

Reglen er – ligesom SSP-samarbejdsreglen – udformet som en mulighed for de nævnte myndigheder/fagpersoner til at udveksle oplysninger, men der er ikke tale om en pligtbestemmelse. Enhver kan således afstå fra at deltage i § 49a-samarbejde i det hele taget eller afstå fra samarbejde vedr. et konkret barn/ung. En ansat kan naturligvis blive pålagt af sin ledelse at deltage i det omfang samarbejdet holder sig inden for § 49a's grænser.

## Underretningspligt

De offentligt ansattes underretningspligt i servicelovens § 153 er også en særregel i forhold til den generelle tavshedspligt. I modsætning til reglerne om SSP og § 49a, der jo opstiller rammerne for konkrete typer af lovligt samarbejde, så **pålægger** § 153 den offentligt ansatte en pligt til at videregive bestemte oplysninger til et barns kommune hvis den ansatte kommer i besiddelse af en viden om at et barnet kan have behov for særlig støtte efter servicelovens kap. 11.

Bestemmelsen har to sider og tjener således to formål og funktioner. For det første **pålægger** reglen altså den offentligt ansatte en pligt til at underrette når den offentligt ansatte "*antager at et barn kan have behov for særlig støtte*" i form af de foranstaltningstyper der findes i servicelovens kap. 11. For det andet "*fritager*" reglen den ansatte for sin tavshedspligt i denne konkrete situation. Praktikere vil ofte kalde dette at § 153 overtrumfer tavshedspligten, og det kan også være en nyttig talemåde, men man skal altså huske at det ikke er enhver videregivelse "*til barnets bedste*" der er omfattet. Praktikeren skal kunne argumentere for og begrunde helt konkret hvad det er der *gør* at *praktikeren* vurderer at barnet kan have behov for den støtte der findes i serviceloven.



At den offentligt ansatte pålægges denne pligt, betyder at der vil være tale om pligtforsømmelse hvis der ikke underrettes i en situation hvor betingelsen er opfyldt. En overordnet kan således ikke lovligt forhindre at den ansatte underretter hvis pligten foreligger, og det er derfor meget vigtigt at den ansatte "øver" sig i at begrunde sine overvejelser og vurderinger. Hvis pligten ikke foreligger og det er den ansatte der misforstår barnets behov eller ikke foretager en sagligt set korrekt vurdering, vil det være lovligt for lederen at bremse underretningen idet en videregivelse af oplysninger i denne situation vil være i strid med tavshedspligten og videregivelsesreglerne. Pligtforsømmelser kan straffes efter straffelovens § 156, hvilket understøtter den alvor Folketinget lægger i disse bestemmelser.

### **Retssikkerhedsloven**

Formålet med retssikkerhedsloven er bl.a. at sikre klientens rettigheder og indflydelse når de sociale myndigheder behandler sager efter den sociale lovgivning. Loven gælder således ikke i de generelle tilbud efter andre love, men indeholder en række regler som den offentlige forvaltning skal iagttage under *sagsbehandlingen i sociale sager*.

Af særlig interesse for det tværfaglige samarbejde er reglerne om sagsoplysning og indhentelse af oplysninger.

Her skal særligt nævnes §§ 10, 11a og 11c.

I § 10 er det såkaldte officialprincip lovfæstet. Bestemmelsen fastslår at det er den myndighed der skal træffe afgørelse, der også har ansvaret for at sagen er tilstrækkeligt oplyst inden afgørelsen træffes.

Selv om servicelovens § 49a åbner op for at socialforvaltningen kan deltage i samarbejdet uden at have en sag vedr. barnet, må man ikke forvente at en socialrådgiver fra socialforvaltningen kan indgå i et tværfagligt samarbejde i en slags "uforpligtende" konsulentrolle. Dette hænger naturligvis sammen med at det sociale børneområde er et pligtområde, der pålægger kommunen af egen drift at starte en undersøgelse eller iværksætte foranstaltninger hvis de oplysninger der måtte komme frem under samarbejdet, peger på at barnet har behov for hjælp efter servicelovens kap. 11. En socialrådgiver fra socialforvaltningen der under § 49a-samarbejdet får sådanne oplysninger om et udsat barn, skal således notere dem ned og af egen drift indlede arbejdet med at afklare om der skal iværksættes en undersøgelse eller foranstaltninger.

Herudover sætter relevanskravet i FVL § 32 og PDL § 5 som allerede nævnt snævre grænser for hvordan og hvornår en forvaltningssagsbehandler overhovedet må deltage i samarbejde med andre tilbud og myndigheder. Et samarbejde mellem generelle tilbud og socialforvaltningen vil således som hovedregel kun kunne finde sted enten inden for den stramme ramme for § 49a eller hvis PDL § 8 stk. 3 er opfyldt.

I retssikkerhedslovens § 11a oplistes de situationer hvor kommunen må indhente oplysninger med samtykke, og lovens udgangspunkt er at oplysninger kun må indhentes med samtykke. Denne type regel er særlig veleg-

net når borgeren selv ønsker hjælp fra det offentlige, men er ikke tilstrækkelig i de situationer hvor borgeren ikke ønsker det offentliges indblanding.

Reglen er derfor suppleret med bestemmelsen i § 11c, der fastslår at kravet om samtykke kan fraviges i sager efter servicelovens kap. 11. Denne regel er selvfølgelig helt nødvendig når kommunen har pligt til at rejse en børnesag af egen drift hvis det antages at barnet har behov for støtte efter kap. 11 og samtidig har pligt til at oplyse sagen tilstrækkeligt til at der kan træffes en korrekt afgørelse.

Det er meget vigtigt at forstå at der ikke skal foreligge særligt skærpende omstændigheder for at § 11c kan anvendes. Det er alene det manglende samtykke der afgør om § 11c skal anvendes ved indhentelsen af de relevante oplysninger, og beskyttelsen af klienten (forældre og barn) ligger i at der kun må indhentes de oplysninger der er sagligt relevante for kommunens vurdering af barnets behov.

Kommunen har pligt til at oplyse klienten (forældremyndighedsindehaveren og den 15-årige) om at oplysninger indhentes efter § 11c, men klienten kan altså ikke modsætte sig indhentelsen.

Det er derfor indlysende at et tværfagligt samarbejde (som holder sig inden for lovens rammer) altid vil være præget af den rolle som en deltagende repræsentant fra socialforvaltningen har i kraft af sine særlige pligter og regler, og det er vigtigt at det står alle klart inden samarbejdet indledes.

## 5. Sammenfatning

På baggrund af ovennævnte gennemgang kan det ikke undre at mange offentligt ansatte inden for børneområdet har svært ved at finde ud af hvad man må og ikke må i samarbejdet. Det kan undre at reglerne skal være så svære, og i praksis kan det desværre nemt føre til at "man gør som vi plejer her" eller det der giver mest mening for en selv i situationen.

Det er imidlertid vigtigt for både barnet, forældrene og det offentlige selv at man forsøger at holde sig inden for rammerne af det lovlige samarbejde. Det kan derfor være gavnligt her til slut at ridse nogle hovedregler op idet det er vigtigt at praktikerne får indbygget nogle vigtige pejlemærker, der så at sige skal sikre en automatreaktion så visse tærskler ikke overskrides uden nøje overvejelse.

Disse "hovedregler" kan være:

1. Du må ikke få kendskab til fortrolige oplysninger medmindre de er *sagligt relevante* for den opgave du skal varetage.
2. Forsøg altid først at få *samtykke* fra forældremyndighedsindehaveren og evt. barnet/den unge (undtagelsen fra dette er den situation hvor barnet skønnes at komme i fare hvis forældrene kontaktes – her underrettes straks til socialforvaltningen).

3. Hvis du ikke mener at du kan hjælpe barnet tilstrækkeligt inden for dit eget arbejdsområde (sektor), så overvej nøje om det er dig der *mangler viden*, eller om *det er nødvendigt at få barnets problemstillinger drøftet med andre*.
  - Hvis du mangler viden, så skal du anonymisere oplysningerne om barnet og bede andre fagpersoner om gode råd – eller tage på kursus.
  - Hvis det er barnets vanskeligheder der kalder på andre øjne, så afklar om der er tale om en § 49a-situation eller om der skal underrettes.
4. Husk, der er *skærpede krav til videregivelse mellem myndigheder*, fra det sociale område og fra sundhedsområdet.

## 6. Regler om indsamling og videregivelse

### Generelle regler der gælder for alle:

FVL § 32 – Man må kun gøre sig bekendt med de fortrolige oplysninger der er af betydning for ens egen opgaveløsning. (OBS! Gælder kun offentligt ansatte)

PDL § 5 – Man må kun indsamle, behandle og videregive personhenførbare oplysninger hvis det er sagligt, og man må ikke indhente mere end hvad der er nødvendigt for at nå formålet. Man må ikke anvende indsamlede oplysninger til formål der er uforenelige med det formål som oplysningen blev indsamlet til.

PDL § 6 – Almindeligt personhenførbare oplysninger må behandles hvis det er sagligt og proportionalt.

PDL § 7 – Helbredsoplysninger m.fl. må som hovedregel kun behandles med udtrykkeligt samtykke.

PDL § 8, stk. 1 – Oplysninger om væsentlige sociale problemer m.fl. må kun behandles hvis det er nødvendigt for en myndigheds opgave. (OBS! Gælder kun offentligt ansatte)

### Regler der gælder mellem myndigheder:

PDL § 8, stk. 2 – De oplysninger der er nævnt i § 8, stk. 1 må kun videregives mellem myndigheder hvis der er givet samtykke, hvis der er et klart værdispring eller hvis det er nødvendigt for afgivende eller modtagende myndighed.

### **Regler der gælder for autoriserede sundhedspersoner der løser sundhedsopgaver:**

SUL § 15 – Al undersøgelse, behandling og videregivelse af oplysninger kræver informeret samtykke af "patienten". Den 15-årige bestemmer selv, og før 15 år er det forældremyndigheden der bestemmer.

SUL §§ 41-42b – regler om videregivelse af oplysninger mellem sundhedspersoner

SUL §§ 43-44 – regler om videregivelse af oplysninger fra sundhedspersoner til ikke sundhedspersoner

### **Regler der gælder for socialforvaltningen:**

RTL §§ 11a-11c – socialforvaltningens ret til at indhente oplysninger med og uden samtykke

PDL § 8, stk. 3 – persondatalovens regel om videregivelse af private oplysninger *fra* det sociale område

Hertil kommer selvfølgelig diverse regler om tavshedspligt og andre relevante regler såsom FVL §§ 27, 29 og 31 borgerservice-loven.

### **Særlige udvekslingsregler:**

SEL § 49a – udveksling i det tidligt forebyggende (generelle) arbejde med børn hvis det er nødvendigt

SEL § 49b – socialforvaltningens ret til at udveksle oplysninger med politi og anklagemyndighed i sager hvor børn har været udsat for fysiske overgreb

SEL § 50c – udveksling i Børnehuse, hvor børn der har været udsat for vold eller seksuelle overgreb skal undersøges

RPL § 115 – forebyggelse af kriminalitet hos børn og unge

### **Underretningspligter:**

SEL § 153 – offentligt ansattes skærpede pligt til at underrette socialforvaltningen hvis det antages at et barn har behov for den støtte der findes i servicelovens kap. 11

SEL § 152 – alle borgeres pligt til at underrette kommunen hvis et barn udsættes for vanrøgt eller lever under forhold der bringer dets sundhed og udvikling i fare

### **Folkeskoleloven:**

Hvis et barn der har modtaget specialpædagogisk bistand flytter, skal fraflytningskommunen sende en underretning til tilflytningskommune inden fire uger.

## **7. Forkortelser**

FVL = forvaltningsloven

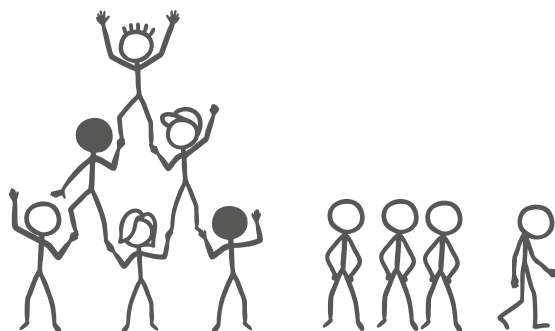
PDL = persondataloven

RTL = retssikkerhedsloven

SUL = sundhedsloven

RPL = retsplejeloven

SEL = serviceloven



## Tværfaglige cases

Cases til tværfagligt samarbejde

Følgende spørgsmål kan anvendes med henblik på at afklare om der lovligt må indsamles og videregives oplysninger i de nedenstående cases:

- Er der hjemmel til at indsamle og/eller videregivelse oplysningerne?
- Begrund hvordan kravet om saglighed er opfyldt?
- Begrund hvordan kravet om proportionalitet – dvs. afvejningen af hensyn mellem tavshedspligten og det der forsøges opnået med udvekslingen – er opfyldt (jf. juridiske rammer i det tværfaglige/tværfaglige samarbejde s. 12).

### 1. Mellem skole og børnehave

Emma og Peter, der er søskende, går henholdsvis på Tjørnebo Skole og i Børnehaven Tjørnebo. Der er generelt et tæt samarbejde mellem lærerne på skolen og pædagogerne i børnehaven. Emma og Peters forældre er skilt, og børnene bor ved deres mor, der har den fulde forældremyndighed. Emma på 9 år er en stille og lidt indelukket pige, som til tider virker trist. Hun er meget glad for sin lillebror og god til drage omsorg for ham. En lærer på skolen har gentagne gange oplevet Emmas mor lugte af alkohol, og i flere af disse tilfælde har hun haft en "påfaldende" adfærd. Læreren har fortalt det til skolelederen. Skolelederen har ikke oplevet Emmas mor fuld og synes derfor at det kunne være rart hvis der var flere der havde observeret det samme inden de gør mere ved sagen. Han foreslår derfor Emmas lærer at han kan gå over til Børnehaven Tjørnebo og spørge om de også har en mistanke om at Emma og Peters mor har et alkoholproblem.

- Må Emmas lærer tage kontakt til Børnehaven Tjørnebo for at oplyse dem om mistanken med henblik på at få be- eller afkræftet den?
- Må Børnehaven Tjørnebo svare (videregive oplysningerne) Emmas lærer hvis han henvender sig?
- Skal Emmas lærer videregive sine oplysninger til socialforvaltningen i form af en underretning?
- Hvis Emmas lærer er i tvivl om hvorvidt han skal underrette, kan han så drøfte Emmas forhold med andre fagpersoner?

### 2. Skole og skole – ulovligt skolefravær

Jakob begyndte i 7. klasse på Søby Skole for fem måneder siden. Han har indtil 7. klasse gået på Vestervangskolen i samme kommune. Jakob er ofte fraværende fra skolen, og der er ingen oplysninger om at han har været syg. Skolen undrer sig over hvorfor Jakob har så meget fravær da han virker til

at trives på skolen når han møder op, og til at have en generelt god trivsel. Søby Skole vil gerne hjælpe Jakob og overvejer derfor at kontakte Vestervangskolen og fortælle om Jakobs store fravær og samtidig få afklaret om Jakob også havde fravær da han gik på Vestervangsskolen og hvad denne skoles overvejelser var idet Søby Skole ønsker at få gode ideer til hvad den tidligere skole gjorde for at minimere fraværet.

- Må Søby Skole indhente oplysningerne på Vestervangskolen? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.
- Må Vestervangskolen videregive oplysningerne? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.

### 3. Børnehave og skole

Jonas går i Børnehaven Kløvervang. Pædagogerne har altid opfattet Jonas som en lidt anderledes og sensibel dreng, der kræver at de er ekstra opmærksomme på ham i sociale sammenhænge da Jonas ellers kan have svært ved at navigere i samspillet med sine kammerater. Der har ikke været bevilget ekstra timer til Jonas i børnehaven. Pædagogerne i børnehaven vil gerne give informationen om Jonas' vanskelighed videre til skolen da Jonas skal begynde i 0. klasse efter sommerferien. Jonas' forældre ønsker ikke at skolen skal informeres da de mener at det vil være godt for Jonas at starte på en frisk.

- Må børnehaven på trods af forældrenes modvilje give informationerne til skolen? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.

### 4. Tværprofessionel drøftelse

Max på 15 måneder går i Vuggestuen Birkebo. Pædagogerne i vuggestuen synes at Max ser underernæret ud, og har også observeret at han spiser meget lidt. De har endvidere observeret at han slet ikke vil spise når forældrene er til stede. Ved opstarten i vuggestuen orienterede Max' forældre pædagogerne om at de tidligere har haft problemer med Max i spisesituationer, og at de i den forbindelse fik hjælp af kommunens sundhedsplejerske, der anvendte Marte Meo-metoden. Forældrene oplevede at sundhedsplejerskens indsats virkede, men ønsker dog ikke længere at have kontakt til hende. Når pædagogerne forsøger at tale med forældrene om problemet afviser de at Max fortsat kan have problemer i forhold til at spise.

Max' pædagoger er usikre på hvorvidt Max er undervægtig og hvordan de kan støtte ham i spisesituationen. De overvejer derfor at kontakte sundhedsplejersken for at drøfte Max' situation.

- Må pædagogerne i Max' vuggestue tage kontakt med sundhedsplejersken og udveksle oplysninger med hende? Begrund med henvisning til konkrete bestemmelser?
- Hvis sundhedsplejersken bliver kontaktet af vuggestuen, er hun så forpligtet til at svare?

## 5. Mellem privat skole og forvaltningen efter underretning

En privat skole har for en måned siden sendt en underretning til forvaltningen vedrørende Kim da han var meget udadreagerende. Umiddelbart efter får skolen en kvittering på at forvaltningen har modtaget underretningen, men siden har skolen ikke hørt noget. Kims lærere drøfter hvordan de bedst kan støtte op om Kim i skolen. De vil dog gerne vide om der er sket noget i Kims sag på forvaltningen så en evt. indsats kan koordineres. Kims lærere, der har sendt underretningen, bliver derfor enige om at de vil ringe til forvaltningen og høre om der er sket mere i sagen.

- Kan/skal forvaltningen oplyse Kims lærere om der er sket noget i sagen og i givet fald hvad? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.

## 6. Børnehave og folkeskole

Anna går i børnehave lige ved siden af den folkeskole hvor hendes storebror går i 3. klasse. Anna er en glad og vellidt pige, der trives godt i børnehaven og i den børnegruppe hun er en del af. Der er et godt samarbejde mellem børnehaven og Annas mor, der alene har forældremyndigheden over begge børn. Annas mor har meddelt børnehaven at de må "drøfte alt med alle når det er til Annas bedste".

Anna fortæller sin pædagog, Elin, at hendes far ser syner og hører stemmer i hovedet og derfor ofte er på sygehuset. Elin har en god ven der lider af skizofreni og er derfor interesseret i om det er den samme sygdom som Annas far lider af. Hvis det er tilfældet, så tænker Elin at hun kan støtte Anna ekstra godt i dagligdagen da hun ved hvordan det er at være pårørende til en person med skizofreni. Elin ser ikke Annas mor så ofte, så derfor overvejer hun at spørge en af lærerne på skolen ved siden af, for det kunne jo være om de kendte Annas fars diagnose.

- Må Elin indhente oplysningerne om Annas far ved lærerne i skolen? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.
- Må/skal lærerne i skolen videregive de ønskede oplysninger? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.

## 7. Netværksmøde

Børnehaven har indkaldt til et netværksmøde vedrørende Rasmus, der skal starte i 0. klasse næste skoleår. Til mødet er indkaldt Rasmus' forældre, familierådgiveren, sundhedsplejersken og den lærer som Rasmus skal have i 0. klasse.

Netværksmødet er indkaldt i samarbejde med forældrene fordi de er bekymrede for Rasmus' trivsel idet han har diabetes og er overvægtig. Formålet med mødet er at udveksle oplysninger om "hvordan den enkelte fagperson opfatter Rasmus' trivsel og at koordinere en eventuel indsats".



Forældrene har givet samtykke til at videregive oplysninger om Rasmus' sociale trivsel til læreren, sundhedsplejersken og familierådgiveren.

Familierådgiveren har tidligere haft kontakt med familien idet der har været iværksat foranstaltninger, som ophørte for fire mdr. siden. Familierådgiveren har ikke haft kontakt med forældrene forud for netværksmødet.

Sundhedsplejersken har fulgt Rasmus til han var 3 år gammel, men har ikke haft kontakt med familien de sidste par år.

Familierådgiveren og sundhedsplejersken har fra tidligere kendskab til at der er store problemer i hjemmet omkring varetagelsen af kost og mediciner af Rasmus' diabetes.

- Må børnehaven videregive de planlagte oplysninger om Rasmus' trivsel til læreren, sundhedsplejersken og familierådgiveren? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.
- Må sundhedsplejersken videregive oplysninger til børnehaven, skolen og familierådgiveren? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.
- Må familierådgiveren videregive oplysninger til børnehaven, skolen og sundhedsplejersken? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.

## 8. Skole og skolefritidsordning (SFO)

Rune går i 1. klasse på Jernalderskolen. Efter skoletid går han i SFO. Runes forældre, Per og Lis, er blevet skilt for fire måneder siden, og han bor nu hos sin far. Runes lærere har observeret at Rune er blevet tiltagende udadretterende efter skilsmissen. Klasselæreren sender derfor en mail til Per, der besvarer mailen med oplysningen om at Lis er blevet indlagt på psykiatrisk hospital med en svær depression, og at Rune er påvirket af det. Per ved at Lis ikke vil have at det bliver offentligt kendt at hun er indlagt på psykiatrisk hospital, og beder derfor klasselæreren om ikke nævne det for andre.

Runes pædagog i SFO'en kontakter dagen efter Runes klasselærer da hun er bekymret for Rune. Hun fortæller klasselæreren at Rune er blevet voldsom i kontakten med andre børn, og vil gerne vide om det også er tilfældet i skoletiden. Hun spørger endvidere klasselæreren om han ved hvorfor der er sket et skifte i Runes adfærd.

- Må pædagogen indhente oplysninger om Runes adfærd i skoletiden? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.
- Må klasselæreren oplyse pædagogen om Runes adfærd og Lis' diagnose? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.

## 9. Daginstitution og sundhedsplejerske

I børnehaven går Laila på 4 år. Hun har ofte store sår på fødderne fordi hun går i plastiksko. Pigen er lille af alder og meget forsagt, og det ser ikke ud til at sårene bliver behandlet. Pigen har svært ved at gå på grund af smerter. Forældrene er lidt undvigende når børnehaven prøver at få snakket med dem om problemet. Børnehaven ved at sundhedsplejersken kommer i hjemmet i forbindelse med at Laila har fået en lillebror.

- Må pædagogen indkalde sundhedsplejersken til et møde med henblik på at drøfte hvordan de bør forholde sig til situationen Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.
- Skal eller bør forældrene blive inviteret med til mødet?

## 10. Skole og sundhedsplejerske

Noa går i 4. klasse på Skovgårdsskolen. I den seneste tid er han begyndt at virke ukoncentreret og fraværende i timerne, og han stirrer tomt op mod tavlen når han bliver spurgt om noget. Skolen har forsøgt at få kontakt med forældrene, der angiver at have meget travlt i forbindelse med opbygning af en lille privat virksomhed. De mener ikke der er noget galt med Noas øjne og synes i det hele taget at det er skolens opgave at få Noa til at følge med i timerne. Læreren er usikker på om det kan være travlheden i hjemmet der er årsag til Noas problemer eller han evt. har synsproblemer.

- Må læreren kontakte sundhedsplejersken i forbindelse med de undersøgelser som alle børnene i 4. klasse indkaldes til? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.
- Er der andre muligheder for udveksling af oplysninger mellem lærer og sundhedsplejerske? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.

## 11. Boligforening indkalder til SSP-møde

Boligforeningen Brumleby har i en periode haft problemer med en gruppe unge, der "hænger ud" på fritidsarealer og parkeringspladser, generer forbipasserende med tilråb, overfald og andre former for chikane. Senest er et kaninbur ved SFO-en blevet brændt ned, og der er mistanke om at det er nogle fra "gruppen" der har gjort det. Formanden for boligforeningen er blevet kontaktet af en vicevært, der har fået nogle navne på unge der er set i nærheden af det nedbrændte kaninbur. Formanden overvejer at kontakte lokalpolitiet så der kan blive gjort noget ved problemet.

- Hvem må politiet indkalde til et såkaldt SSP-møde?
- Må skole, SFO og socialforvaltning deltage i mødet?
- Skal de involverede unges forældre og de unge selv deltage i mødet?

## 12. Skoleleder indkalder til SSP-møde

Henriette går i 6. kl. og Britt går i 8. kl. på Ringvejens Skole. Skolelederen har hørt at Henriette og Britt i "det store frikvarter" opholder sig på toilettet sammen med en del andre piger, hvor der foregår en livlig handel med kosmetik m.v. til en særdeles favorabel pris, og rygterne vil vide at der er tale om varer der stammer fra butikstyverier i det nærliggende stormagasin.

Skolelederen overvejer at indkalde til et møde hvor Henriette og Britt, deres forældre, butiksindehaveren, politiet og en repræsentant fra socialforvaltningens familieafdeling skal deltage.

- Må skolelederen indkalde de nævnte personer til mødet?
- Har politi og socialforvaltning pligt til at deltage i mødet?
- Må butiksindehaveren deltage i mødet?
- Skal Henriette, Britt og deres forældre deltage i mødet?



## Vejledning til undervisere

### Cases til tværprofessionelt samarbejde

*Udarbejdet af lektor, cand. jur. Bente Adolphsen, VIA, Socialrådgiveruddannelsen i Århus*

**OBS!! I alle opgaverne skal saglighed, proportionalitet og sektoransvar rundes – PDL § 5 og FVL § 32.**

#### Opgave 1 – PDL § 8, SEL § 153

Sektoransvar skal diskuteres. Har skolen talt med mor om Emmas tristhed og deres overvejelser ift. mors evt. alkoholproblem?

Det skal diskuteres hvad formålet med at udveksle oplysningen med børnehaven skulle være, og da der er tale om PDL § 8, stk. 1-oplysninger og da udvekslingen vil ske mellem to forskellige myndigheder, er det betingelserne i § 8, stk. 2 der skal være opfyldt. Det er de ikke – oplysninger om mors evt. alkoholproblem kan hverken børnehaven eller skole gøre andet ved end drøfte hvordan institutionen oplever Emmas tristhed og den mulige årsag hertil.

Af samme grund er § 49a ikke opfyldt.

Skolen skal altså selv – inden for skole-hjem-samarbejdet drøfte Emmas trivsel og læring i skolen med mor. Hvis dette ikke giver det ønskede resultat ift. bedring af Emmas situation, fx fordi mor ikke synes der er et problem med Emma, skal der underrettes.

#### Opgave 2 – PDL § 6, § 49a

Sektoransvar skal diskuteres. Har skolen talt med forældrene og Jakob selv om de mulige årsager?

Ulovligt skolefravær betyder ikke i sig selv at der ligger væsentlige sociale problemer bag. Det betyder (hvis der ikke kommer andet frem gennem samtale med forældre/Jakob) at oplysningen er omfattet af PDL § 6, og at der ikke skal underrettes til kommunen. Skolen skal altså i første omgang forsøge selv at komme mere til bunds i problemet.

Herefter kan oplysninger hentes efter § 6 – først forsøge samtykke og ellers efter § 6 nr. 6 idet det er skolens (og skoleforvaltningens) opgave at påse og sørge for at undervisningspligten overholdes, hvorfor oplysningen er nødvendig for udførelsen af skolens opgave.

Da der ikke er tale om § 8, stk. 1-oplysninger, får det ikke nogen betydning, at der er tale om to myndigheder.

Hvis der derimod i samtaler med forældre og Jakob kommer oplysninger om væsentlige sociale problemer frem, forudsætter udveksling med tidligere skole et samtykke og at oplysningerne er nødvendige for den nye skoles arbejde med Jakob.

Hvis oplysningerne er af en karakter der kalder på støtte efter SEL, skal der underrettes.

### **Opgave 3 – PDL § 6**

Børnehaven har talt med forældrene om deres opfattelse af Jonas og hans særlige følsomhed, men de problemer som Jonas har, har ikke ført til hverken ekstra støtte i børnehaven eller underretning til kommunen.

Særlig sensibilitet er ikke et væsentligt socialt problem, så oplysningen er omfattet af § 6, og da forældrene ikke ønsker oplysningerne videregivet, kan dette kun ske hvis betingelsen i § 6 nr. 6 er opfyldt – det vil sige oplysningen skal være nødvendig for udførelsen af skolens opgave. Det er den ikke da skolen både kan og skal kunne modtage børn med mange forskellige sind, temperament og adfærdsformer og selv løse de evt. vanskeligheder der kan være mellem børn og i børnegrupper.

### **Opgave 4 – PDL §§ 7 og 8, SEL §§ 49a og 153**

Forældrene har tidligere ment at Max havde nogle spisevanskeligheder og følt sig godt hjulpet af sundhedsplejersken, men ønsker nu ikke længere hendes vejledning. Ud fra en proportionalitetsovervejelse skal børnehaven derfor først tale med forældrene om den uenighed der er mellem børnehaven og forældre i opfattelsen af Max' vanskeligheder. Børnehaven har det professionelle ansvar, og det må forelægges for forældrene at børnehaven har behov for at få sparring/vejledning fra en sundhedsperson så de bedst muligt kan hjælpe Max. Det skal overvejes om vejledningen kan ske i generel/anonymiseret form.

Er dette ikke tilstrækkeligt ift. Max' problemer, må det overvejes om § 49a er opfyldt eller der skal underrettes. Dette afhænger af hvordan forældrene stiller sig og hvilke forklaringer de giver for ikke at inddrage sundhedsplejersken. Det er muligt at en god vejledning fra børnehaven kan overbevise forældrene om at det af hensyn til Max er nødvendigt at få drøftet de vanskeligheder som børnehaven ser = 49a. Hvis forældrene er meget afvisende og mener at Max "bare skal spise og hvis han er sulten nok, får han det nok lært", så må der underrettes.

### **Opgave 5 – SEL § 155b**

Pligten til at underrette er personlig, så det er ikke skolen som sådan der underretter eller skal have tilbagemelding. Om oplysningerne må deles med andre på skolen, afhænger af de generelle regler om tavshedspligt.

Kommunen skal af egen drift orientere alle § 153-underrettere – og altså også en lærer på en privat skole om hvorvidt der iværksættes undersøgelser og/eller foranstaltninger på baggrund af underretningen. Hvis særlige forhold gør sig gældende kan dette undlades, men så bør kommunen meddele dette.

Læreren har således ret til at bede om denne type oplysninger når kommunen ikke selv opfylder sin pligt.

Herudover kan kommunen give oplysninger om type og varighed af en iværksat foranstaltning.

### **Opgave 6 – PDL §§ 7, 8 (og evt. 3)**

Der er tale om indhentning/videregivelse af helbredsoplysninger mellem to myndigheder. Oplysningerne vedrører far og mor kan derfor ikke give samtykke til indhentning af oplysninger vedr. ham (Samtykkekravet i § 3 kan evt. inddrages her).

Det er relevant at børnehaven reagerer på det Anna siger, men Anna er beskrevet som en velfungerende pige, så den relevante reaktion må være at snakke med mor om Annas udsagn og få drøftet hvordan børnehaven (og mor) kan forholde sig til det, og herunder afklare hvordan Anna kan støttes til at klare det hun oplever og det vilkår det er hvis hendes far er syg.

Helbredsoplysninger hører til de oplysninger der har den bedste beskyttelse i PDL, og de må kun videregives under de stramme krav der er i §§ 7 og 8. Børnehaven kan godt løse deres opgave uden at få oplysninger om fars diagnose.

Hvis Annas trivsel bliver problematisk og der tegner sig et billede af at hun kunne have brug for støtte efter SEL, må børnehaven underrette efter § 153.

### **Opgave 7 – PDL. §§ 6, 7 og § 8, stk. 1, 2 og 3 og SUL § 43**

Ved indkaldelse af et såkaldt "netværksmøde" skal den der indkalder altid gøre sig hjemmelen klar – er der tale om en § 49a-situation eller vil der være tale om en konkret udveksling mellem hver af de deltagende?

Denne situation er ikke omfattet af § 49a da der er tale om et ønske om at videregive en konkret oplysning til en kommende myndighed (skole). § 49a handler om udveksling af oplysninger mellem de myndigheder og institutioner der (allerede) løser opgaver over for barnet.

Problemstillingen skal derfor løses efter de generelle regler og der må ikke indkaldes til møde.

De oplysninger der vedrører Rasmus' sociale trivsel må børnehaven med samtykket give videre til skolen, der så kan forsøge at tage højde for den del af vanskelighederne. Oplysninger der er omfattet af § 7 og § 8, stk. 1 må

kun videregives med udtrykkeligt samtykke eller klart værdispring. Det er der ikke i denne situation.

Pædagogen må kun videregive oplysninger til sundhedsplejerske og socialforvaltning hvis videregivelsen er omfattet af en konkret hjemmel.

Da sundhedsplejersken ikke har en opgave pt. ift. Rasmus, vil videregivelse alene af den grund være ulovlig.

Da socialforvaltningen ikke pt. har en opgave over for Rasmus, vil den eneste lovlige videregivelse være en underretning.

Oplysninger om helbred, medicin m.v. må kun videregives fra sundhedsplejersken efter sundhedsloven, som forudsætter et informeret samtykke fra forældrene.

Fra det sociale område må § 8, stk. 1 oplysninger kun videregives med samtykke eller som led i en social sags behandling. Det er der ikke tale om her.

### **Opgave 8 – PDL. § 6, 7 og 8, stk. 1, FVL. § 27 og 32**

Da oplysningen som pædagogen ønsker i første omgang handler om almindelige oplysninger om Runes adfærd i skolen og over for de andre børn, er der ikke tale om § 8, stk. 1-oplysninger, og da de er i samme myndighed, må pædagogen derfor indhente de oplysninger der er af betydning for og relevante for pædagogens arbejde. Herunder falder de ønskede oplysninger om Runes adfærd.

Spørgsmålet om evt. årsager må deles op i to. Er årsagen alm. fortrolige oplysninger eller som her også private oplysninger = helbredsoplysninger om mor.

Oplysninger om forældrenes skilsmisse og at mor er syg kan gives videre efter § 6 da det er Runes forhold og hans reaktioner der her fokuseres på (han kan ikke pt. have samvær med sin mor pga. sygdom), men mors diagnose må ikke indgå – og må faktisk slet ikke indsamles af skolen (§ 7).

### **Opgave 9 – § 49a og § 153**

Hvis børnehavens øvrige kendskab til familien peger på at forældrene generelt tager sig tilstrækkeligt af Laila, men at de efter lillebrors fødsel måske både er lidt udkørte og økonomisk trængte, kan børnehaven indkalde til et møde i henhold til § 49a fordi *det er nødvendigt af hensyn til det tidlige og forebyggende arbejde* at finde en god løsning så Laila kan deltage i de sociale aktiviteter uden smerter. Sundhedsplejersken har ikke pligt til at deltage, men kan fx undlade dette hvis forholdet til familien evt. vil lide overlast og dermed forringe muligheden for et godt samarbejde om lillebrors trivsel.

Hvis øvrige oplysninger peger på at forældrene også på andre områder mangler forståelse og omsorg for Lailas behov, må der underrettes – evt. efter fornyet drøftelse og vejledning af forældrene.

### **Opgave 10 – PDL §§ 7 og 8, stk. 1 og 2, SUL § 43, § 49a og § 153**

Undersøgelse hos sundhedsplejersken kan kun ske efter forudgående samtykke fra forældrene. Sammen med samtykket til undersøgelsen vil sundhedsplejersken som regel spørge forældrene om hun må drøfte relevante helbredsforhold med barnets klasselærer. De oplysninger som sundhedsplejersken indsamler i forbindelse med undersøgelsen af barnet på skolen, er omfattet af PDL § 7 og evt. § 8, stk. 1. Videregivelse til klasselæreren forudsætter derfor et informeret og specifikt samtykke fra forældrene.

Hvis forældrene ikke samtykker til videregivelsen, kan skolen indkalde til et møde i henhold til § 49a fordi det er nødvendigt af hensyn til det tidlige og forebyggende arbejde at finde en måde at sikre at Noa kan deltage aktivt i undervisningen. Sundhedsplejersken har ikke pligt til at deltage.

Hvis Noa på anden måde viser tegn på mistrivsel og forældrene fortsat ikke viser interesse og forståelse for hans situation i skolen, kan skolen (helst i samarbejde med forældrene) henvise Noa til PPR til yderligere undersøgelse.

Hvis øvrige oplysninger peger på at forældrene også på andre områder mangler forståelse og omsorg for Noa behov, må der underrettes – evt. efter fornyet drøftelse og vejledning af forældrene.

### **Opgave 11 – SSP-møde indkaldt af politi**

Som led i det kriminalitetsforebyggende arbejde må politi indkalde skole og socialforvaltning til udveksling af oplysninger om de pågældende unge. De pågældende myndigheder har ikke pligt til at deltage, og der må kun udveksles oplysninger der er relevante for det kriminalitetsforebyggende arbejde.

Forældre og unge skal som hovedregel indkaldes, men dette kan konkret undlades (saglig grund) og de har ikke pligt til at deltage.

### **Opgave 12 – SSP-møde indkaldt af skoleleder**

Som led i det kriminalitetsforebyggende arbejde må skolen indkalde politi og socialforvaltning til udveksling af oplysninger om de to piger. De pågældende myndigheder har ikke pligt til at deltage, og der må kun udveksles oplysninger der er relevante for det kriminalitetsforebyggende arbejde.

Forældre og evt. børnene skal som hovedregel indkaldes, men dette kan konkret undlades (saglig grund) og de har ikke pligt til at deltage.

Butiksindehaveren er en privatperson som ikke er omfattet af SSP-samarbejdet idet han ikke har nogen rolle eller opgave at spille på samme måde som myndighederne har i kraft af deres forskellige lovpligter. SSP-arbejdet må ikke bruges som led i efterforskningen af forbrydelser, så heller ikke i kraft af en evt. vidnerolle kan indehaveren indgå.



## **Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde vedr. de socialt udsatte børn**

### **Et tredages introducerende undervisningsforløb**

*(Udarbejdet af lektor, cand. jur. Bente Adolphsen VIAUC)*

#### **Formål med dag 1:**

Formålet med dag 1 er at den studerende får en klar forståelse af de forskellige sektors opgaver, ansvar og afgrænsning. Den studerende får større sikkerhed i at se sit eget fag ind i arbejdet med udsatte børn og får herved større forståelse for både egne og andres opgaver, ansvar og begrænsninger i forhold til udsatte børn og afhjælpning af deres problemer.

#### **Formål med dag 2:**

Formålet med dagen er gennem en kort samlet gennemgang af regler om tavshedspligt og videregivelse af oplysninger at sætte den studerende i stand til dels at foretage en saglig vurdering af hvilke oplysninger det er lovligt at gøre sig bekendt med i et konkret arbejde, og dels give den studerende tilstrækkeligt kendskab til diverse relevante særregler om videregivelse af oplysninger og tværfagligt arbejde.

#### **Formål med dag 3:**

Formålet med dagen er at den studerende får kendskab til servicelovens muligheder, af- og begrænsninger i arbejdet med de socialt udsatte børn. Med afsæt i oplæg på dagen og de foregående dages temaer sættes den studerende i stand til at afklare i hvilke situationer der kan og skal ske underretning. Endelig opnår den studerende en øget forståelse for hvilke samarbejds muligheder der er i forhold til de børn der modtager foranstaltninger efter serviceloven ligesom den studerendes forståelse for egen rolle i arbejde styrkes.

## Plan for dag 1:

### Formiddag

De forskellige sektors opgaver – oplæg, gruppearbejde om cases, diskussioner

**Oplæg:** Formålsbestemmelserne i de forskellige love gennemgås og herunder inddrages gennem diskussion med de studerende de forskellige fags begreber.

**Gruppearbejde:** På baggrund af cases diskuteres snitflader og forskelle på de forskellige tilbud/opgaver. Med afsæt i casene diskuteres også hvordan "sundhed", "trivsel", "behov for støtte", "behov for særlig støtte" osv. skal forstås. Fx case nr. 3.

### Eftermiddag

Tværfaglig eller tværsektoriel sparring – oplæg, cases, diskussioner

**Oplæg:** Sektoransvar, saglig forvaltning og proportionalitet gennemgås.

**Gruppearbejde:** Med afsæt i de valgte cases arbejder grupperne med sektoransvar og (begrebet) "faglige vurderinger". Fx case nr. 1 og 2.

**Afslutning:** Opsamling på holdet.

### Til dag 1 læses:

Formålsbestemmelserne i de forskellige love

Uddrag af forarbejder/vejledninger til lovene i forhold til forklaringer, definitioner m.v. vedr. lovenes anvendelsesområde, sektorernes pligter og grænser

Afsnit 1,2 og 3 i "Juridiske rammer i det tværfaglige/tværasektorielle samarbejde".



## Plan for dag 2:

### Formiddag:

Tavshedspligt, servicelovens § 49a, SSP-samarbejdet, underretningspligt – oplæg

**Oplæg:** Regler om forvaltningsretlige principper, tavshedspligt, indsamling og videregivelse af oplysninger gennemgås.

### Eftermiddag:

Udveksling af oplysninger og samarbejde i det tidligt forebyggende arbejde – cases, diskussioner

**Gruppearbejde:** Der arbejdes med cases på baggrund af formiddagens oplæg. Fx case 4, 7 og 9

**Afslutning:** Opsamling på holdet

### Til dag 2 læses:

Afsnit 4 og 5 i "Juridiske rammer i det tværfaglige/tværasektorielle samarbejde".

## Plan for dag 3:

### Formiddag:

Underretning og servicelovens regler om støtte til socialt udsatte børn – oplæg, cases, diskussioner

**Oplæg:** Servicelovens § 153 og kap. 11

**Gruppearbejde:** Arbejde med cases – fx nr. 5 og 6

**Afslutning:** Opsamling på holdet.

### Eftermiddag:

Samarbejde – hvordan indgår primærsektoren i det konkrete arbejde med børn der får støtte efter serviceloven – kort intro til cases, diskussioner

**Gruppearbejde:** På baggrund af en kort introduktion diskuteres ud fra cases hvordan et konkret samarbejde kan foregå – både i forhold til inddragelse af primærsektoren i opstillingen af mål og i afhjælpningen af barnets behov i henhold til den plan som kommunen har udarbejdet efter § 140. Fx arbejde videre med case 5 og 6 efter en evt. underretning og case 10

**Afslutning:** Opsamling på holdet.

### Til dag 3 læses:

Servicelovens §§ 153, 46, 50, 52 og 140

Afsnit 4.8 og 5 i "Juridiske rammer i det tværfaglige/tværasektorielle samarbejde".

### Supplerende litteratur:

Bente Adolphsen (2011): Udsatte børn – underretningspligt og undersøgelse, Den sociale skriftserie nr. 1, kan hentes fra VIAs hjemmeside [www.viauc.dk](http://www.viauc.dk).

## **Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde vedr. de socialt udsatte børn**

### **Et todages introducerende undervisningsforløb**

#### **Formål med dag 1:**

Formålet med dagen er gennem en kort samlet gennemgang af regler om tavshedspligt og videregivelse af oplysninger at sætte den studerende i stand til dels at foretage en saglig vurdering af hvilke oplysninger det er lovligt at gøre sig bekendt med i et konkret arbejde, og dels give den studerende tilstrækkeligt kendskab til diverse relevante særregler om videregivelse af oplysninger og tværfagligt arbejde

Formålet med dagen er også at den studerende får en klar forståelse af de forskellige sektors opgaver, ansvar og afgrænsning. Den studerende får større sikkerhed i at se sit eget fag ind i arbejdet med udsatte børn og får herved større forståelse for både egne og andres opgaver, ansvar og begrænsninger i forhold til udsatte børn og afhjælpning af deres problemer.

#### **Formål med dag 2:**

Formålet med dagen er at den studerende får kendskab til servicelovens muligheder, af- og begrænsninger i arbejdet med de socialt udsatte børn. Med afsæt i oplæg på dagen og de foregående dages temaer sættes den studerende i stand til at afklare i hvilke situationer der kan og skal ske underretning. Endelig opnår den studerende en øget forståelse for hvilke samarbejds muligheder der er i forhold til de børn der modtager foranstaltninger efter serviceloven ligesom den studerendes forståelse for egen rolle i arbejde styrkes.

### **Plan for dag 1:**

#### **Formiddag:**

De forskellige sektors opgaver – oplæg, gruppearbejde om cases, diskussioner

**Oplæg:** Formålsbestemmelserne i de forskellige love gennemgås og herunder inddrages gennem diskussion med de studerende de forskellige fags begreber.

**Gruppearbejde:** På baggrund af cases diskuteres snitflader og forskelle på de forskellige tilbud/opgaver. Med afsæt i casene diskuteres også hvordan "sundhed", "trivsel", "behov for støtte", "behov for særlig støtte" osv. skal forstås. Fx case nr. 3

Tværfaglig eller tværsektoriel sparring – oplæg, cases, diskussioner

**Oplæg:** Sektoransvar, saglig forvaltning og proportionalitet gennemgås.

**Gruppearbejde:** Med afsæt i de valgte cases arbejder grupperne med sektoransvar og (begrebet) "faglige vurderinger".

Fx case nr. 1 og 2

### **Eftermiddag:**

Tavshedspligt, servicelovens § 49a, SSP-samarbejdet, underretningspligt – oplæg

**Oplæg:** Regler om forvaltningsretlige principper, tavshedspligt, indsamling og videregivelse af oplysninger gennemgås.

Udveksling af oplysninger og samarbejde i det tidligt forebyggende arbejde – cases, diskussioner

**Gruppearbejde:** Der arbejdes med cases på baggrund af formiddagens oplæg. Fx case 4, 7 og 9

**Afslutning:** Opsamling på holdet

### **Til dag 1 læses:**

Formålsbestemmelserne i de forskellige love

Uddrag af forarbejder/vejledninger til lovene i forhold til forklaringer, definitioner m.v. vedr. lovenes anvendelsesområde, sektorernes pligter og grænser

Afsnit 1, 2 og 3 i "Juridiske rammer i det tværfaglige/tværasektorielle samarbejde".

Afsnit 4 og 5 i "Juridiske rammer i det tværfaglige/tværasektorielle samarbejde".

## **Plan for dag 2:**

### **Formiddag:**

Underretning og servicelovens regler om støtte til socialt udsatte børn – oplæg, cases, diskussioner

**Oplæg:** Servicelovens § 153 og kap 11

**Gruppearbejde:** Arbejde med cases – fx nr. 5 og 6

**Afslutning:** Opsamling på holdet.

**Eftermiddag:**

Samarbejde – hvordan indgår primærsektoren i det konkrete arbejde med børn der får støtte efter serviceloven – kort intro til cases, diskussioner

**Gruppearbejde:** På baggrund af en kort introduktion diskuteres ud fra cases hvordan et konkret samarbejde kan foregå – både i forhold til inddragelse af primærsektoren i opstillingen af mål og i afhjælpningen af barnets behov i henhold til den plan som kommunen har udarbejdet efter § 140.

Fx arbejde videre med case 5 og 6 efter en evt. underretning og case 10

**Afslutning:** Opsamling på holdet

**Til dag 2 læses:**

Servicelovens §§ 153, 46, 50, 52 og 140

Afsnit 4.8 og 5 i "Juridiske rammer i det tværfaglige/tværasektorielle samarbejde".

**Supplerende litteratur:**

Bente Adolphsen (2011): Udsatte børn - underretningspligt og undersøgelse, Den sociale skriftserie nr. 1, kan hentes fra VIAs hjemmeside [www.viauc.dk](http://www.viauc.dk)."



# 3. Forskningsoversigt

## Tværfprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge – et kort over landskabet af forskningsbaseret viden

Anne Marie Villumsen, Jens H. Lund, Ulla Viskum & Ida Skytte Jakobsen

Reviewet tegner et kort over landskabet af forskningsbaseret viden om tværfprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge. Det er fremtrædende, at børn og unges stemme ikke inddrages forskningsmæssigt, og at vi ved derfor ikke meget om, hvordan samarbejdet opleves. Vi fandt overvejende ingen studier af samarbejdets effekt for børn, unge og familier. Endelig er det ikke muligt at fremstille en sammenhængende beskrivelse af hverken begreb eller fænomen, fordi tværfprofessionelt samarbejde er lokalt og nationalt forankret.

Den omfattende mængde af litteratur på området giver et billede af, at tværfprofessionelt samarbejde er meget udbredt inden for socialt arbejde med udsathed hos børn og unge, og det er tydeligt, at der er mange måder, hvorpå man kan samarbejde tværfprofessionelt. Samtidig er både tværfprofessionelt samarbejde såvel som udsathed hos børn og unge begge vanskelige og upræcise begreber og fænomener. Det betyder, at måden samarbejdet forløber på med fordel kan komme højt på dagsordenen i professionelle sammenhænge. Det synes derfor centralt, at professionelle har kompetencer til at indgå i samarbejdet.

Tværfprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge er et komplekst og dynamisk begreb og fænomen, som ikke lader sig indfange i en absolut og statisk definition. Potentialet for både praksis og uddannelser ligger derfor i en erkendelse heraf. Samtidig synes der at være potentiale i, at man i hver enkel samarbejds-konstellation og kontekst operationaliserer og præciserer terminologien med henblik på at skabe en klar praksis.

### Introduktion

I Danmark er der ikke en omfangsrig forskningstradition indenfor tværfprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge. Der er derfor begrænset adgang til systematisk indsamlet og videnskabelig viden om tværfprofessionelt samarbejde både som begreb og som fænomen <sup>1)</sup> (1-5). I særdeleshed er der ingen undersøgelser om, hvorvidt tværfprofessionelt samarbejde har effekt for børn og familier.

---

1) Når tværfprofessionelt samarbejde også omtales som fænomen er det for at illustrere, at det har forskellige fremtrædelsesformer i praksis. Der er således ikke kun tale om én praksis, men mange forskellige praksisformer, hvorfor det giver mening at beskrive tværfprofessionelt samarbejde som et fænomen.



Ideen, at tværprofessionelt samarbejde gør en forskel for udsathed hos børn og unge, er en antagelse, som ikke er forskningsmæssigt underbygget. Denne antagelse er ikke desto mindre fremtrædende i den seneste reform på børne- og ungeområdet (Barnets Reform, 2011).

Internationalt er der forsket mere i emnet. Outcome-studier findes i begrænset omfang (6). Herudover er tværprofessionelt samarbejde et divergerende begreb og fænomen. Denne diversitet i begrebs- og fænomenforståelsen afhænger ikke kun af den pågældende sociopolitiske kontekst og lovgivning, men også af de opgaver, de pågældende professioner udfører og organiseringen af disse (5,7,8).

En af de centrale udfordringer er, at der indholdsmæssig er forskel i begreb og fænomen på tværs af lande. Et begreb som udsathed divergerer både i litteraturen, men også som fænomen i de enkelte lande, med baggrund i lovgivning og sociopolitisk kontekst. 'Et udsat barn' er i en meget anderledes position i fx en amerikansk kontekst sammenlignet med en dansk kontekst. Det samme gør sig gældende for professionerne, hvor professionerne ikke betegner den samme funktion eller faglighed på tværs af alle lande.

Formålet med dette review er at give et systematisk fremstillet og deskriptivt overblik over forskningslitteratur på feltet af tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge: mellem pædagoger, socialrådgivere, lærere og sundhedspersonale.

Reviewet er udarbejdet med baggrund i følgende forskningsspørgsmål: 1) Hvilke typer af tværprofessionelt samarbejde omkring udsathed hos børn og unge er blevet forskningsmæssigt dokumenteret, 2) hvilke typer af tværprofessionelt samarbejde møder børn og unge i udsatte positioner, 3) hvad er børn og unges oplevelse af det tværprofessionelle samarbejde, 4) hvor stor en andel af børn og unge får hjælp via tværprofessionelt samarbejde 5) og med hvilken effekt?

### **Teoretiske perspektiver**

Som nævnt er begreberne omkring udsathed hos børn og unge samt tværprofessionelt samarbejde præget af uklarhed i både praksis og litteratur. Samtidig er der en meget implicit begrebsanvendelse. Med baggrund i denne begrebsmæssige usikkerhed har vi som en del af arbejdet med metode arbejdet eksplicit med transparente teoretiske perspektiver. Det betyder, at dette review i sin udarbejdelse har taget udgangspunkt i eksplicite definitioner af både tværprofessionelt samarbejde og udsathed hos børn og unge. Det teoretiske perspektiv er med til at eksplicitere et bestemt ståsted i både søge- og vurderingsproces.

### **Præmisser for forståelsen af tværprofessionelt samarbejde**

For det første er tværprofessionelt samarbejde en metode og arbejdsform (9). Det er dermed én arbejdsform ud af flere arbejdsformer.

Når tværprofessionelt samarbejde forstås som en arbejdsmetode, gælder

det også, at bestemte kompetencer skal tillæres for at sætte metoden i anvendelse.

Den præmis om kompetencegrundlag handler om den måde, hvorpå samarbejdet betinger en effekt for barnet eller den unge. Hvordan ser man effekten af den indsats, der ydes? Samarbejdet skal give børn og unge muligheder for deltagelse, udvikling og læring på lige fod med andre børn og unge:

”Mulighederne for at arbejde med børnenes betingelser og deltagelse synes altså at knytte sig til samarbejdet om børnene – eller man kunne sige, at børnenes vanskeligheder i meget høj grad er knyttet til de voksnes samarbejde om dem” (3): 50).

### **Grader og parametre i samarbejdet på tværs**

Tværfprofessionelt samarbejde kan defineres i relation til grader af samarbejde og i forhold til deskriptive og normative parametre.

#### **Grader i samarbejdet**

I dette review skelner vi mellem graden af samarbejde som en overordnet ramme for at forstå tværfprofessionelt samarbejde. Måden samarbejdet udøves på, viser graden af integration mellem professionernes praksis. Vi inddrager graden af samarbejdet i review-processen, som en måde at skelne mellem typer af samarbejde.

Der er fire grader af samarbejder på tværs af professioner (10,11). Den første grad er co-operation, hvor kommunikation mellem separate organisationer er et samarbejde, der har karakter af at være sporadisk og øjeblikbestemt. Den anden grad består af samarbejde mellem teams, mellem serviceudbydere og mellem organisationer, og hvor samarbejdet har karakter af at være mere koordineret, mere planlagt, mere systematisk og med fælles mål og ansvarsfølelse end ved co-operation. Det er således både en måde at koordinere servicen på og samtidig en måde at integrere divergerende arbejdsmetoder. I den komplekse version af den form for samarbejde er der også en delt vision og et delt ansvar for beslutninger og opgaver. Den tredje grad er co-ordination. Den er stærkere end de to foregående, idet samarbejdet på tværs er præget af delt ansvar, mål, regler og formalisering om samarbejdet, og dermed også potentielt kan være en større trussel for autonomien i den enkelte metode eller det enkelte team. Den sidste grad af samarbejde på tværs er reel integration eller sammensmeltning mellem fx afdelinger og teams.

#### **Deskriptive parametre i samarbejdet**

Vi har valgt fem deskriptive parametre til at definere tværfprofessionelt samarbejde.

Det første parameter handler om, hvem der samarbejder på hvilket niveau. Tværfprofessionelt samarbejde skal først og fremmest forstås som samarbejdet på tværs af professioner, der arbejder direkte med børn og familier. Det tværfsektorielle samarbejde er i nogle tilfælde en bestanddel af det tværfprofessionelle, der kan gå på tværs af sektorer, forvaltninger og lovgivninger. Dette vil altid afhænge af den måde, den enkelte kommune har valgt at organisere sig og gældende nationale lovgivning.

Det andet parameter fokuserer på, hvem samarbejdet handler om. I dette tilfælde er målgruppen meget bredt defineret i forhold til mange former for udsathed hos børn, unge og familier. Se mere i afsnittet om udsathed.

Det tredje parameter fokuserer på, hvordan der samarbejdes. Tværprofessionelt samarbejde kræver i sin udførelse, at professionelle fra divergerende professioner og/eller positioner mødes

“(...) for å belyse et tema/en oppgave ut fra ulikhetens spesifikke kompetanse og rolle for sammen å utvikle merviten.” ((12):17, forfatterens egen kursivering ).

Når de professionelle forlader et tværprofessionelt møde, har de udvidet deres forståelse og erkendelse af den opgave eller det tema, som er drøftet (12). Tværprofessionelt samarbejde henviser i denne definition til, at samarbejde handler om sammen at skabe mer-viden fra forskellige professionelle perspektiver og positioner. Det betyder også, at det er nødvendigt at inddrage alles viden og perspektiver, og at man i fællesskab 'forhandler' en fælles forståelse af bekymringen, barnets trivsel og relevante indsatser.

Vi skelner mellem tværprofessionelt samarbejde og flerfagligt samarbejde. Flerfagligt samarbejde handler udelukkende om at koordinere samarbejdet og opgavefordelingen på tværs: altså en form for parallelt samarbejde. Det flerfaglige samarbejde kan være en bestanddel af tværprofessionelt samarbejde, men det kan ikke alene betegnes tværprofessionelt.

Et fjerde parameter handler om formalisering af samarbejdet. Arbejdes der med fælles mål for samarbejde og indsats? Er det en overordnet og organisatorisk defineret vision for samarbejdet? Hvor formaliseret er samarbejde og mødestruktur i organisationen?

Endeligt handler det sidste parameter om den ramme, samarbejdet foregår i. Samarbejdet påvirkes af den organisatoriske sammenhæng, hvori det foregår og kvaliteten af den ledelsesmæssige styring og ansvar <sup>2)</sup>.

### **Normative parametre**

Endelig er tværprofessionelt samarbejde også at betragte fra et normativt perspektiv. Ovenstående deskriptive parametre for samarbejde kan ud fra en normativ betragtning mangle et børne- og forældreperspektiv. Børn, unge og forældre er ikke professionelle aktører, hvorfor de ikke indgår i de deskriptive parametre. Fra et normativt perspektiv spiller børn, unge og forældre sammen med mange andre aktører fx børnefællesskabet en afgørende rolle i succes af samarbejdet. Forældre bør i alle samarbejder om deres barn være en afgørende aktør. Derfor skal processen om at udvikle mer-viden og finde forståelser af barnets behov og indsatser ske

---

2) Det skal nævnes, at man også kan se på et tidligt aspekt om, hvor længe der samarbejdes. Længden af samarbejdet kan hænge sammen med effektiviteten af samarbejdet, og også med sværhedsgraden af den problemstilling, man forsøger at løse. Det er dog ikke et aspekt, vi ser særskilt på i dette review.

sammen med forældrene <sup>3)</sup>. Ellers kommer tværprofessionelt samarbejde til at handle om de professionelles perspektiv på, hvad der er godt for børn og familier:

”Udfordringen bliver overhovedet at få øje på, at midt imellem alt det, andre gerne vil med børn og familier i vanskeligheder, har de også selv perspektiver både på vanskelighederne og også på „retningerne.””  
(3):55, forfatterens egen kursivering).

### **Udsathed**

Udsathed hænger sammen med tværprofessionelt samarbejde. Alvorsgraden og typen af udsathed afgør, hvilke professionelle der med deres kompetencer og professions-specifikke opgaver kan samarbejde om at imødekomme den specifikke problemstilling.

Forskning har gentagne gange vist, at social udsathed opstår, når der er fravær af vigtige beskyttelsesfaktorer og når risikofaktorer i forskellige kombinationer optræder over længere tid (13). Særligt antallet af risikofaktorer, som kan være til stede forskellige steder i barnets livsverden, er af særlig betydning. Der kan ikke gives en definitiv afgrænsning af, hvilke børn der er i risiko, uden at beskrive hvad det er, de er i risiko for. Nogle opvækstmiljøer er mere gunstige end andre.

Andre centrale begreber, som er med til at beskrive udsathed, er overgreb, omsorgssvigt og misrøgt. Herudover er det væsentligt at gøre sig klart, at børn og unge ikke ’kun’ er i en udsat position i forhold til livsbetingelser og opvækstmiljøer. De kan ligeledes have reduceret mulighed for ligeværdig deltagelse i fællesskabet med mulighed for trivsel og læring.

Akkumuleret risiko betegner forhøjet risiko ved tilstedeværelse af mange simultant tilstedeværende risikofaktorer. Samtidig kan det også betegne en akkumulering af risikofaktorer over tid, som gør belastningen vedvarende (14). Akkumuleret risiko betegner endvidere det forhold, at risikofaktorer ofte optræder i grupper. Et eksempel er fattigdom med risiko for misbrug, arbejdsløshed og stress hos forældrene. Omsorgssvigt og seksuelle overgreb er de mest veldokumenterede risikofaktorer (15).

Det er desværre ikke en enkel opskrift på et godt opvækstmiljø, og dermed et skjærmende miljø mod udsathed. Herudover ved man også, at risikofaktorer belaster forskelligt fra barn til barn (16). I særdeleshed er den måde, begivenheder håndteres på i nærmiljøet, af afgørende betydning i forhold til graden af udsathed. Barnets og familiens håndtering af en belastning har også betydning for graden af udsathed. Er der fx tale om en familie, som er åben og søger hjælp ved vanskeligheder. Og er denne hjælp til stede såvel monofagligt som tværprofessionelt?

---

3) *Barnets deltagelse i denne dialog om behov og indsats afhænger af barnets alder og funktionsniveau.*

## Metode

### Narrativt review

Et litteraturstudie er en systematisk gennemgang af litteratur omkring en valgt problemstilling (17). Dette litteraturstudie kan betegnes som et systematisk narrativt review (18). Styrken ved et narrativt review er, at man gennem overblikket og syntesen på tværs af studier kan fremstille ligheder og forskelle på tværs af et felt, og på tværs af metodologiske og teoretiske perspektiver og traditioner.

Et narrativt review (18) er en søgning og fremstilling af de fund, der er indenfor en udvalgt tematik. Narrativt anvendes her i betydningen at skabe en samlende og sammenhængende fremstilling af et givent fænomen indenfor en afgrænset tidshorisont; altså at beskrive et fænomens beskaffenhed gennem en sammenhængende story-line i indhold. Der er vanligvis i denne form for analyser udelukkende tale om et blik på primær forskning<sup>4)</sup>. Fremgangsmåden består i systematisk at samle en mængde forskningslitteratur udvalgt efter transparente kriterier og dernæst at opdele disse studier efter temaer eller enslydende beskrivelser med det formål at producere en sammenhængende og generel beskrivelse af det fænomen, der studeres; i dette tilfælde forskning om tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge. Dette skal producere et overblik over relevante studier, deres primære fund og centrale perspektiver heri.

### Inklusions- og eksklusionskriterier

Litteraturen er udvalgt ud fra følgende kriterier. Det skal være samarbejde på tværs af to eller flere af de involverede professioner indenfor sundhed, social, lærer eller det pædagogiske område og i relation til udsathed hos børn og unge. Det er, jævnfør vores teoretiske position i forhold til udsathed, yderligere et kriterium at der skal være tale om studier, der forholder sig til sociale risikofaktorer i udsathed (Appendiks 1). Forskningsspørgsmålene er anvendt eksplicit som en del af inklusionskriterierne, hvor artiklens fokus skal kunne bidrage i forhold hertil. I søgningen har vi inkluderet artikler fra videnskabelige tidsskrifter (peer reviewed og ikke peer reviewed) og forskningsrapporter fra udvalgte forskningsinstitutioner i Danmark, herunder SFI, Dansk Clearinghouse, Teori og Metodecentret, KORA og Center for Forskning i Socialt Arbejde. Kun udvalgte og relevante dele af de danske rapporter er inddraget og læst. Kun rapporter og systematiske opsamlinger med tydeligt evalueringsdesign og programteori er inkluderet. Materialet skal endvidere være offentliggjort, tilgængeligt og publiceret, førend det er inkluderet. Det skal være publiceret på dansk, norsk, svensk eller engelsk. Der er udelukkende inddraget publikationer omhandlende tværprofessionelt samarbejde i forhold til børn i alderen 0-18 år. Graviditet ekskluderes, idet vi har valgt kun at strække reviewets indhold over ét lovgivningsområde. Lærebøger, som formidler andres forskning, og udenlandske evalueringsrapporter blev ekskluderede. Herudover ekskluderede vi artikler fra Østen og Afrika pga. divergens i samfund og kultur.

---

4) I dette tilfælde inkluderer vi også litteratur af anden karakter.

Se nærmere beskrivelse senere.

## **Søgeproces og vurdering af litteratur**

Betegnelserne for både udsathed og tværprofessionelt samarbejde er ikke entydige, og derfor valgte vi en relativt bred tilgang til forskellige betegnelser for tværprofessionelt samarbejde og til studier, der beskriver forskellige grupper af udsathed hos børn og unge. Der er primært taget udgangspunkt i 'Human Services' organisationer. Relevante artikler fra det sundhedsfaglige område er inddraget, hvor det skønnes relevant i relation til målgruppen af børn og unge og samarbejdet med de førnævnte professioner.

Søgeprotokollen er udarbejdet med en kombination af ord i tre kategorier: tværprofessionelt samarbejde, udsathed og børn & unge. Søgearbejdet er baseret på en liste af danske, skandinaviske og engelske søgeord (Tabel 1). Der er i hver søgning minimum et søgeord indenfor hver kategori. Der er udelukkende søgt i årene 1995-2014, med hovedvægt på år 2000 og frem.

Der er udelukkende inddraget forskningslitteratur indsamlet gennem en række danske, nordiske eller internationale databaser (Tabel 2). Refworks er anvendt som referenceprogram til at organisere den søgte litteratur samt tjekke for duplikationer.

Søgningen foregik i februar 2014. Vi udvalgte mange søgeord, og det kan give mange ikke relevante referencer. Vi valgte at afgrænse søgningen løbende i relation til artiklens sigte, adgang til fuldttekst, relevante lande og at artiklen indeholder samarbejde mellem mindst to af de udvalgte professioner. Dette gav os et foreløbigt resultat på 4408 referencer.

Disse 4408 referencer blev igen screenet efter samme kriterier som i søgningen, men i relation til titel og om nødvendigt en abstract-læsning. Denne proces reducerede antallet til 619 referencer. På baggrund af læsning af abstract med brug af systematisk udarbejdet skema (Appendiks 1) screenede og reducerede vi antallet til 243 referencer.

På baggrund af in- og eksklusionskriterierne udvalgte vi 76 artikler til fuld-læsning og analyse. Med henblik på at sikre en bred afsøgning af feltet blev danske eksperter på området 'tværprofessionelt samarbejde' adspurgt. Dette gav yderligere 12 referencer (Appendiks 4), der matchede vores in- og eksklusionskriterier. På denne vis endte vi med et endeligt antal på i alt 88 tekster til review.

Hver enkelt artikel registreres i en på forhånd udarbejdet skabelon (Appendiks 2) for at sikre en systematisk vurdering af den udvalgte litteratur. Skabelonen er udarbejdet i forbindelse med dette review og med inspiration fra et engelsk review (6) (Appendiks 3).

Skabelon er udviklet med baggrund i de angivne forskningsspørgsmål samt de fremstillede teoretiske perspektiver med henblik på at skabe sammenhæng mellem forskningsspørgsmål, teori og metodisk udgangspunkt. Skabelonen har et eksplicit formål om at skabe stringens og transparens i forskningsprocessen. Endelig sikrer den en så ensartet proces som muligt, når flere forskere er involverede i både læse- og analysearbejdet.

## Analyse

Analysen er foretaget med baggrund i registreringen af hver enkelt artikel i den på forhånd udarbejdede skabelon (Appendiks 2). Materialet er behandlet både kvantitativt og kvalitativt.

Vi foretog en kvantitativ opgørelse over referencerne med henblik på at give en oversigt over de mange betydninger og begreber i feltet, samt forskellige grader af samarbejde jf. det teoretiske udgangspunkt. Dette havde for det første et deskriptivt formål. For det andet gav opgørelserne også grundlag for en vurdering af videnskabelig kvalitet. Denne del af analysen havde formål om at tage stilling til, hvilke vidensniveauer de enkelte studier baserede sig på og dermed også deres kvalitet.

Den anden del af analysen havde også et deskriptivt formål dog af en mere kvalitativ art. Referencer blev kategoriseret med baggrund i forskningsspørgsmålene. Denne analyse frembragte et kort over landskabet af tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge. Denne kategorisering gav svar på tilgængelig viden om dokumenteret effekt af tværprofessionelt samarbejde samt børn og unges oplevelse af samarbejdet.

Vi sluttede analysen af med et tværgående blik i relation til faciliterende faktorer såvel som barriere for samarbejdet uagtet referencernes metodiske og teoretiske forskelle.

### Materiale type

Reviewet bygger på 75 % primær forskning. Der er syv artikler, som mere har karakter af at være faglitteratur. De er alle danske.

Type	Antal	Procent
Primær	67	76%
Sekundær	14	16%
Faglitteratur	7	8%
Total	88	100%

### Kvalitet

Den videnskabelige kvalitet er blandt andet vurderet på tydelig teorigrundlag, graden af gennemsigthed, tydelig analyse og relevans set i forhold til forskningsspørgsmålene. Fordelingen i nedenstående tabel fortæller om en sammenhæng mellem relevans og tydelighed i teorigrundlag, analyse og gennemsigthed. Det kunne vidne om, at vurderingsprocessen i relation til kvalitet med stor sandsynlighed er gyldig.

	Høj relevans	Medium relevans	Lav relevans	I alt
Teorigrundlag (ja/nej)	28/7	13/15	10/15	88
Gennemsigtighed (høj/lav)	34/1	17/11	10/15	88
Analyse (ja/nej)	34/0	21/7	11/14	88
Forbehold (ja/nej)	29/5	18/10	9/16	88

### **Betegnelser for tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge**

Udvælgelsen er baseret på det ord, som artiklen selv anvender til at betegne den særlige samarbejdsform, som den konkrete undersøgelse beskriver.

I de engelsksprogede referencer er der i alt 21 forskellige betegnelser for tværprofessionelt samarbejde (Tabel 3). "Collaboration" er oftest anvendt (i 15 referencer). Det er anvendt enten alene eller i sammenhæng med "Interagency", som ses i 11 referencer. Det er værd at bemærke, at en så bred betegnelse som "Collaboration" er hyppigt anvendt, fordi det kan vidne om, hvor vanskeligt det er at definere tværprofessionelt samarbejde, og at det på ingen måde er en entydig størrelse.

I de nordiske referencer (Tabel 4) er tværfagligt samarbejde benyttet i ti referencer og tværsektorielt samarbejde i fem. Det er interessant at bemærke, at tværprofessionelt samarbejde ikke er en betegnelse, som har fundet vej i den type af publikationer, vi har afsøgt.

### **Grader af samarbejde**

Grader af samarbejde er en del af det teoretiske udgangspunkt og dermed også en del af den måde, litteraturen er vurderet på. Litteraturen breder sig over alle fire grader, hvor særligt anden og tredje grad fylder mest. Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge fremtræder med alle former for integration af samarbejdet. Samtidig var det for over en ¼ af litteraturen ikke muligt at vurdere graden af integration i samarbejdet. Som det vil fremgå senere, er det en pointe, at det i en del af litteraturen ikke er muligt at uddrage, hvordan samarbejdet forløber, hvilket vidner om en uklar terminologi.



Type	Antal	Procent
Andet	24	27%
3.grad	20	23%
2.grad	18	22%
1.grad	17	19%
4.grad	9	10%
Total	88	100,0

### **Kort over landskabet af tværprofessionelt samarbejde om udsathed**

I denne del af analysen tegner vi et kort over landskabet af referencer-nes emnemæssige indhold og primære fokus gennem en kategorisering baseret på forskningsspørgsmålene. Der er i alt fem kategorier, hvoraf primært tre af kategorierne bidrager til at svare på forskningsspørgsmålene. De resterende to kategorier er primært beskrivende for den øvrige litteratur fundet i review-arbejdet. Hver kategori beskrives indholdsmæssigt med enkelte eksempler. Fremstillingen af materialets indhold er kondenseret (19).

### **Barnets stemme**

Børn og unges oplevelse er svagt repræsenteret i referencerne. I tre referencer er børn og unge blevet interviewet eller har fået et selvrapporterings-skema (2,20,21). I andre er børn og unges perspektiv repræsenteret som del af et normativt og teoretisk ståsted (22,23). Forskningen forholder sig således delvist normativt og delvist empirisk, når det handler om inddragelse af børns og unges oplevelser af tværprofessionelt samarbejde.

For det første viser denne del af kortet over landskabet, at når der forskningsmæssigt fokuseres på tværprofessionelt samarbejde, så mistes børn og unges perspektiv af syne. Der er ikke megen tilgængelig viden om, hvorvidt børn og unge oplever samarbejdet og dets indsatser som meningsfuldt, hjælpsomt eller virksomt og dermed som en positiv indflydelse på deres liv og trivsel. Denne begrænsede viden giver et billede af, at børneperspektivet og inddragelse af børns og unge perspektiv i de voksnes beslutninger om deres liv efterlader en del at ønske i forskningen og måske også i professionernes praksis. Det kan være et udtryk for, at børn neutraliseres som aktive spillere i deres eget liv, og i relation til den hjælp man gerne vil give dem. Der er etik forbundet med at spørge børn og unge i betydningen, at ikke alle kan spørges. Samtidig er det en faktor, at der kan være metodiske vanskeligheder med at indfange, hvordan det tværprofessionelle samarbejde gør en forskel i børnenes liv set fra barnets eller den unges perspektiv.

Blot én reference (20) har et direkte formål om at se på unges oplevelse af tidsmæssigt simultane serviceydelser. I selvrapporteringskemaer er 497 udsatte unge i alderen 13-21 adspurgt. Opsummeret set fortæller de unge, at det ikke er tilgængelighed, mængden eller koordinationen af serviceydelser, der er afgørende, men at disse opleves vedkommende, og at den unge kan få en relation med serviceyderen. Dette studie stiller således spørgsmålstejn ved antagelsen om, at bedre koordination giver bedre outcome. Den koordinerende del af tværprofessionelt samarbejde giver nok primært retning til professionelle og ikke absolut dermed et positivt outcome for den unge.

### **Effekten af tværprofessionelt samarbejde**

Denne del af kortet over landskabet handler om effekten af det tværprofessionelle samarbejde. Med effekt forstås i dette review RCT designede studier. Der er endvidere inddraget referencer om betydningen af samarbejdet samt om oplevet outcome for børn, unge og familier samt professionelle.

Vi har med vores søgning kun fundet én reference, der kvalificerer som et RCT designet effektstudie med kontrolgruppe (24). Artiklen beskriver effektmåling af et bestemt koncept omkring integreret offentlig indsats i forhold til familier med multiple behov. Der er målt på børnenes udbytte i relation til nedsat omsorgssvigt og bedre skolegang. Der ses effekt i relation til nedsat omsorgssvigt, men ikke i relation til forbedring af skolegang.

En mindre gruppe referencer er reviews, der også har haft til formål at lede efter studier, der siger noget om samarbejdets effekt (6,8,25). Det har heller ikke i disse reviews været muligt at tilvejebringe viden om effekt. Der ses i disse reviews henvisning til studier med et primært fokus på de professionelles oplevelse af mening i samarbejdet. Der er således ikke tale om en effekt for børn, unge og familier.

Der er i nogle referencer fokus på, hvordan tværprofessionelt samarbejde har indflydelse på børn og familiers liv (6,25-28) som et perspektiv på samarbejdets påvirkning.

Samlet set er der ikke en stor tradition i Skandinavien eller Vesten for at forske i effekten af tværprofessionelt samarbejde. Dette hænger formodentlig sammen med den omstændighed, at det rent metodisk er vanskeligt at operationalisere samt måle en effekt.

Samtidig kan man også udlede, at der heller ikke er tradition for at følge, hvor mange børn og unge der får hjælp via tværprofessionelle indsatser. Vi fandt ingen opgørelser over, hvor stor en andel af børn og unge der får hjælp via et tværprofessionelt samarbejde. Set i et nationalt perspektiv kan det undre med vores exceptionelle registre i Danmark.

### **Modeller for samarbejder**

Denne del af landskabet beskriver forskellige modeller for tværprofessionelt samarbejde. Kategorien er den mest omfangsrige og uensartede. Der beskrives tre grupperinger.

Den første gruppe referencer har primært fokus på modellen for samar-

bejde. I denne gruppe er en større del danske studier og opsamlinger, hvor diverse erfaringer beskrives (2,29-35). De danske studier vidner om, at det tværprofessionelle samarbejde har været prioriteret politisk de sidste årtier samtidig med, at denne prioritering er sket uden, at der er dokumenteret effekt af samarbejdet, og uden at børn og unges oplevelse af samarbejdet er inddraget (30,34). Med intentionerne i Barnets Reform (2011), identificering af samarbejdsmodeller i landets 98 kommuner, casestudier og en tværgående analyse peges der på en perspektivrig samarbejdsmodel (34). De væsentligste metodiske elementer er tidlig indsats, samarbejde med forældrene, inddragelse af barnet/den unge, underretning og sagsoprettelse, udveksling af fortrolige oplysninger og socialrådgivere på skoler. I denne gruppering er også en række udenlandske referencer (36-41). Som eksempel ses et studie (37), hvor fokus er på samspil mellem roller og informationsudveksling i sager med teenagegraviditeter. Konklusionen er, at der er dialektisk sammenhæng mellem rolle og den måde, informationen udveksles på.

Den anden gruppe af referencer har fokus på modeller i relation til en bestemt udsat gruppe af børn eller unge, fx bandemedlemmer, unge med misbrug og børn med forældre i fængsel (42-60), (61); (62). Det er udtryk for referencer, som beskæftiger sig med en bestemt model for samarbejde, en bestemt målgruppe af børn og unge i en bestemt national kontekst. Denne type af referencer er den mest gængse. Modellerne breder sig i alt fra identifikation, til forebyggelse og over i indsatser. En del af referencerne er opsamlinger, evalueringer eller deciderede salgstaler for samarbejdsmodellen. Som eksempel er en canadisk evaluering af en model for samarbejde kaldet 'Together for kids' (58). Fokus er på tværprofessionelt teamsamarbejde og forebyggelse af omsorgssvigt og overgreb i et socialt udsat boligområde. Konklusionen er, at tilgængelighed og tillid er vigtigt.

Den sidste gruppe er den mest differentierede. Her har en reference (63) fokus på modeller med direkte link til implikationer for policy, framework og uddannelse. To artikler (64,65) handler om modeller, hvor en specifik målgruppe af børn og unge er i centrum. Det kan være vold i familier (64). Yderligere referencer (66-68) handler om modeller for samarbejde, hvor virkning for børn og unge er et sekundært perspektiv. Det kan fx være et studie, hvor man ser på identifikation af udsathed hos børn og unge i Sverige (68). Fokus er på sammenhæng mellem socioøkonomisk status, demografi og grader af samarbejde i forhold til identifikation og henvisninger. Det konkluderes, at samarbejde ikke altid fremmer opgaveløsningen.

Der er væsentlige aspekter, som gør viden svært overførbart til en dansk kontekst. Mange af modellerne for samarbejde er meget lokalt og nationalt forankret. Herudover repræsenterer professionerne ikke samme uddannelse eller arbejdsområde, og deres opgaver og myndighed er også forskellig i de nationale kontekster. Rammer, måde at arbejde på samt lovgivning divergerer meget. For eksempel anvendes forskellige betegnelser for en gruppe af professionelle, der arbejder med udsathed hos børn og unge fx child protection services, social services, child fatality teams og child protective teams. Hver service anvender forskellige professioner, har forskellige opgaver og arbejder under forskellige rammer alt efter national kontekst. Rammerne for børns udvikling er forskellige, hvor vi fx i Danmark har dagtil-

bud og i USA bruger pre-schools. Endvidere har udsathed forskellig betydning alt efter landets sociopolitiske kontekst og levestandarder. Tilsammen gør disse aspekter viden svært overførbart.

Det er tydeligt, hvor meget terminologien omkring tværprofessionelt samarbejde divergerer. I mange af artiklerne er det end ikke muligt at gennemskue måden, der samarbejdes på. Samarbejdet benævnes måske med en betegnelse eller et begreb, men defineres eller beskrives ikke. I flere artikler er måden at samarbejde på implicit og indforstået for forfatterens nationale tilhørsforhold.

Opsummerende set, er tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge et felt, som vanskeligt lader sig indfange og beskrive med entydige begreber og konklusioner. Det er vanskeligt med stor sikkerhed at udsige noget sammenhængende om modeller for samarbejde andet end, at der er mange forskellige former og typer, som er kontekst og samfundsmæssig afhængig. De enkelte modeller rummer positive erfaringer med tværprofessionelt samarbejde. Skal man overføre disse erfaringer til en dansk kontekst, må man med et kritisk blik tage den konkrete nationale og professionsmæssige sammenhæng i betragtning.

### **Policy – viden og uddannelse**

Denne del af landskabet belyser et policyperspektiv, hvor uddannelse er centralt. Policy betegner her den politiske strategi for et område. Policy perspektivet handler om mere uddannelse, bedre og mere forskningsbaseret uddannelse og mere forskning. Referencerne har overordnet set samme pointe om, at der skal være mere velfungerende tværprofessionelt samarbejde. Bagved ligger en antagelse om, at det er godt og virkningsfuldt for børn, unge og familier i udsatte positioner. Referencerne har således ikke forskningsmæssigt påvist dette eller hviler på et sådan grundlag.

Referencerne kan inddeles i to grupper. Den første gruppe har fokus på opsamling af viden og på policy og dernæst på implikationer for tværprofessionelt samarbejde (69-75). Det kan for eksempel være et review af alvorlige sager om omsorgssvigt, hvor man munder ud i at anbefale tværprofessionelt samarbejde (69), eller et review over metoder til opsporing i England, hvor man konkluderer, at samarbejdet om systematisk at skaffe oplysninger om barnets behov er utilstrækkelig, og at denne viden har policy implikationer (73).

De resterende referencer fortæller kun noget om policy i forhold til tværprofessionelt samarbejde og uddannelse (76-81). Det kan for eksempel være et review af litteratur om udsathed hos børn og unge med henblik på policy-anbefalinger. Referencen argumenterer for tværprofessionelt samarbejde og helhedssyn, samt for bedre uddannelse og mere forskning (78).

De policy-orienterede referencer synes at vidne om en mangel på forskning i effekten af samarbejdet. Det er vanskeligt at sætte retningen for en politisk strategi, når man ikke ved, om samarbejdet gør en forskel. Derfor er det nærliggende at bibeholde antagelsen om, at tværprofessionelt samarbejde er en virkningsfuld løsningsmodel for sociale problemer.

### **Målgruppeproblematikker**

Referencerne i denne kategori (82-91) har et primært fokus på målgruppen af børn og unge med diverse problematikker såsom incest, misbrug, kriminalitet, psykiske lidelse og diverse overgreb. Det kan fx være en reference, hvor konklusionen er, at skolen må tilknyttes under behandling, når en ung med misbrugsproblemer udskrives efter endt behandling (84).

Sekundært handler artiklerne om tværprofessionelt samarbejde, hvor samarbejdet på tværs nævnes mere som resultat, anbefaling eller som en mindre del af artiklernes fokus. Se eventuelt tabel 5 for en oversigt over forskellige betegnelser om udsathed brugt i referencerne.

### **Tværgående blik: Hvad fremmer og hæmmer samarbejdet?**

I denne sidste del af analysen anlægger vi et tværgående blik. I analysen har vi søgt efter hæmmende og fremmende faktorer i forhold til tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge. I den tværgående optik er der set bort fra eventuelle forskelle i forskningsartiklernes metodologiske og teoretiske perspektiver, og fundene er i denne forstand dekontekstualiseret. Vi vil påpege, at disse hæmmende og fremmende faktorer ikke er videnskabeligt efterprøvede. Ofte er de blot nævnt som en erfaring.

Referencerne opdeles i to grupper. En gruppe anlægger primært et fokus på medarbejderniveau. En anden gruppe anlægger primært et fokus på organisationsniveau. Herudover fremhæver vi tendenser i andre centrale fund. For mange af faktorerne gælder det, at de kan være både hæmmende og fremmende.

### **Mellem professionelle**

På medarbejderniveau finder vi tre tendenser i faktorer, der påvirker samarbejdet.

Den første tendens handler mere om selve det at samarbejde, end om at det nødvendigvis foregår på tværs af professioner. Det er således kommunikative og relationelle faktorer (81). Det kan være fremmende faktorer som tillid (39,60), god kommunikation og gensidig respekt (6,57). Det kan også være professionernes ideologi, praksiskultur og faglighed (37), hierarkiske opfattelse af værdi mellem fag (36,63), samt det at forskellige professionsgrupper involverer sig på forskellig vis og i forskellige tempi (52,60,93) som iagttages som potentielt hæmmende for samarbejdet. Når det enkelte serviceområde kun ser barnet ud fra egen faglighed (21), og når der er en uklar terminologi omkring tværprofessionelt samarbejde (8), hæmmer det også samarbejdet.

Den anden tendens handler om måden, samarbejdet forløber på. Det kan være faktorer som eksplicit metodebrug (23), metodisk at arbejde problembaseret, hvor den enkelte case afgør den tværprofessionelle indsats (24), fælles mål og ejerskab for arbejdet (42,51,52), at der er en sagsansvarlig, sagsstyring og systematisk opfølgning (94) samt en jævnlig evaluering af samarbejdet (95).

Den tredje tendens i referencerne handler om problemstillinger i forbindelse med tavshedspligt og udveksling af oplysninger som hæmmende faktorer (32,35,39,45,50,62,93).

## **På organisationsniveau**

På organisationsniveau finder vi tre overordnede tendenser.

I den første tendens omkring organisationsrammen fremhæver referencerne vigtige faktorer såsom organisationer med velfungerende politikker, hensigtsmæssige incitament strukturer (43,67), at der tages højde for, at der er forskellige styringsparadigmer mellem forskellige professioner, sammenhæng mellem politik og implementering (42), at der er en formalisering af samarbejdet (23,26,43,94), kvalitet i kommunikation mellem systemer (42) og koordinering mellem sektorer og teamorganiseringer (56).

Den anden tendens peger på ledelsens betydning. Det er fx fremmede for samarbejdet med et stærkt ledelsesmæssigt ansvar, styring (6) og opbakning (33), at der er velfunderede samarbejdsfora mellem ledere, adgang til relevante ledere med beslutningskompetence, ledelsesopbakning, engagement og prioritering (42), og at der er en engageret og effektiv ledelse, som er respekteret og har troværdighed (96).

Den tredje tendens er hæmmende og handler om ressourcer. Samarbejdet er tidskrævende, og der er mangel på tid, ressourcer og mandskab (6,28,33,43,48,50-52,55,60,74,93,96). Denne faktor kan endvidere ses i sammenhæng med stor personaleomsætning (52, 55,60,93) som hæmmende faktor.

## **Andre centrale fund**

Af andre centrale fund ses, at det ikke er mængden af forskellige serviceydelser, koordinationen mellem dem, eller tilgængeligheden der er de afgørende hæmmende eller fremmede faktorer. Men derimod at ydelsen opleves vedkommende af den unge, samt at den unge etablerer en relation til serviceleverandøren, hvor professionen opleves som underordnet (20). Herudover er det i lige så høj grad de institutionelt forankrede modsætningsfyldte krav med divergerende opgaver og modstridende hensyn end professionernes forskellighed, der skaber en barriere for samarbejdet og inddragelsen af børn og unge (97).

Nogle former for viden antager hurtigere karakter af sandhed, og det påvirker rollepositionering i samarbejdet. Graden af nærhed eller afstand mellem de samarbejdende har betydning for, hvilke informationer der udveksles og hvordan. Det påvirker udvekslingen af oplysninger, om man som professionel har rollen som informationsgivende eller informationssøgende. Er man informationsgivende holder man sig som regel lidt tilbage (37).

Samarbejde giver ikke altid en bedre opgaveløsning (68). Faggrupper mener ofte, at de selv kan klare komplekse problemstillinger, og derfor inddrages andre professionelle ikke nødvendigvis (2), til trods for at de professionelle har en stærk tro på tværprofessionelt samarbejde og dets effekt for målgruppen (2).

## Metodekritik

Vi fremstiller i det følgende en kritik af de anførte valg og processer.

En væsentlig del af kritikken omhandler de referencer, som danske eksperter på feltet pegede på, som ikke figurerede i søgningerne, men som var relevante og mødte inklusionskriterierne. For at komme nærmere et svar herpå blev søgningerne gennemgået i august 2014 i følgende udvalgte databaser: Academic Search Premier, PsycINFO, ERIC (EBSCO-baser) og Social Care Online <sup>5)</sup>.

For det første gør det sig gældende, at anvendelsen af mange søgeord og i tre kategorier, foranlediger mange forskellige søgestrengte. Kombinationsmulighederne i søgeprocesserne bliver omfangsrige. I det konkrete tilfælde så vi, at havde ordet 'socialwork' eller 'children' været inkluderet i en bestemt søgning ville nogle af referencerne være dukket op. Herudover viste gennemgangen, at der i en bestemt søgning var afgrænset fra år 2000 og frem, hvilket med præcis dén søgestreng og dén tidsangivelse ekskluderede en af referencerne. I et tredje tilfælde indhentes en af referencerne ikke, fordi der netop i den pågældende database ikke var adgang til fuldtæst, hvilket var et af eksklusionskriterierne.

Mange søgeord er på den ene side en hæmsko i søgeprocessen, fordi det giver et utal af søgestrengte, som gør søgeprocessen mindre transparent og systematisk. Det kan derfor være en reel metodisk kritik af den valgte fremgangsmåde. På den anden side giver mange søgeord flere muligheder for at tilføje søgeord, når søgninger giver for få referencer. Det giver mulighed for at kombinere søgningerne bredere, og dermed afsøge feltet i en bredere forstand. I andre tilfælde giver mange søgeord også muligheden for at begrænse antallet af referencer, hvilket er en reel udfordring i en reviewproces. Vores teoretiske udgangspunkt giver grund til at have mange søgeord, da både tværprofessionelt samarbejde og udsathed har mange betegnelser. Gennemgangen af søgningerne viste, at det for to referencer ville have været muligt at få inkluderet i søgeresultaterne, men kun hvis søgningerne blev udvidet.

Det ville have resulteret i nogle væsentlig større antal referencer at gennemgå, hvilket ville have været en urealistisk stor opgave. I de fleste tilfælde sker der en fordobling af referencer, hvis man øger med de eksakte søgeord for de pågældende referencer, hvorfor man pragmatisk og praktisk er nødt til at foretage afgrænsningerne i søgeprocessen. I et enkelt tilfælde ville den oprindelige søgestreng skulle have medtaget et søgeord, der ikke er på listen for, at den pågældende reference ville dukke op. I tillæg hertil har databaserne forskellige søgemaskiner og muligheder for tilvalg og fravalg i søgningen, hvilket giver divergens mellem søgningerne og bidrager til, at relevant litteratur forbigås i søgningen.

---

5) *Idet det er for omkostningsfuldt at gennemgå samtlige søgninger, og den tidsmæssige forskydning taget i betragtning giver det ikke mening at gennemgå alle søgninger i alle databaser.*

Et yderligere forhold i relation til søgeord omhandler både, hvorledes de anvendes, men også hvorledes de 'bliver til' i processen. Vi valgte at fastlægge søgeordene inden søgearbejdet. Søgearbejdet viste, bl.a. fordi vi havde det som en særlig kategori i litteraturbeskrivelsesarbejdet, at der i forskningslitteraturen anvendes en mængde andre begreber for søgefeltet, end dem vi på forhånd havde opstillet. Vi kunne også have valgt at lade konstruktionen af søgeord foregå som en mere udstrakt proces, som indebar 'dialog' med resultater af et mindre antal prøvesøgninger. Dette kunne måske have givet anledning til konstruktion og anvendelse af mere adækvate søgeord og måske også have begrænset antallet af søgeord.

Det skal nævnes som en reel udfordring i dette review, at omdrejningspunktet tværprofessionelt samarbejde og udsathed er to fænomener og begreber fra udefinerede og dårligt afgrænsede områder, som igen gør afgrænsning og præcision i søgningerne vanskelig.

Disse tilvalg og fravalg i antal af søgeord, og dermed i mulige søgestrengene giver et fint billede af, at en reviewproces ikke adskiller sig væsentligt fra andre forskningsarbejder. Forskning, og dermed den viden forskning producerer, er skabt af tilvalg og fravalg. Disse valg influerer i den grad på såvel analyse som den viden, der skabes.

Vi vil også kaste et kritisk blik på review-gruppens proces og valg af samarbejdsform. I perioder har vi været op til seks forskere tilknyttet review arbejdet<sup>6)</sup>. Umiddelbart har der været tale om en stor arbejdsgruppe med deraf følgende større krav til koordination etc. Vi ser dog ikke antallet af gruppemedlemmer som et kritisk forhold i sig selv. Tværtimod, i udgangspunktet er det kun kvalificerende for en forskningsproces, at der arbejdes med, at sparring og forskellighed i perspektiv mødes. Men set retrospektivt kunne vi måske have arbejdet mere målrettet og struktureret med intern validering af de produkter og resultater gruppemedlemmerne løbende har frembragt. I flere omgange har vi arbejdet med at udvikle fælles forståelse af forskellige delopgaver i processen, hvorefter vi parallelt har løst disse opgaver. Vi kunne have arbejdet mere struktureret med at lade disse parallelt løste opgaver mødes i et kritisk konstruktivt rum med henblik på intern validering. Som eksempel kunne vi have ladet tre af gruppemedlemmerne fuldlæse den samme tekst med henblik på internt at validere anvendelsen af fuldlæsningsskema.

Som et tredje kritisk forhold i review-arbejdet vil vi nævne brugen af skabelon til læsning (Appendiks 2). Styrken ved skemaet er muligheden for at samle forskningsspørgsmål og valgte teoretiske perspektiver som en guidning i læsningen. Herudover er det en styrke at kunne ensarte læsningen,

---

6) *Review-arbejdet kalder endvidere på en række fagligheder, som sjældent er til stede i én og samme person: 1) solid faglig viden om både tværprofessionalitet og udsathed hos børn og unge, 2) indgående fagsproglig kompetence inden for de sprog, som anvendes til søgning og læsning, 3) diverse bibliotekarkompetencer dvs. kendskab til søgeteknikker og søgemaskiner. Det er således kompetencer, som bør overvejes, når en review-proces planlægges.*



når flere forskere deltager i review-processen. Skemaerne giver et godt overblik over et stort antal referencer. Ulemperne ved at anvende et sådant skema er, at det ikke udfyldes fuldstændigt identisk af den enkelte reviewer, og det giver nogen divergens, når skemaer ligger til grund for analysen. Det overblik skemaer formidler i analysen, sker på bekostning af dybden, og den detaljerede forståelse af hver enkelt artikel.

Som et fjerde og sidste område vil vi pege på en kritisk observation, vi har gjort gennem analysen. Et særdeles væsentligt aspekt af hele problematikken omkring udsathed hos børn og unge er det såkaldte opsporingsarbejde, tidlig opsporing og iagttagelse af barnets eventuelle symptomer på og signaler om én eller anden form for mistrivsel. Dette helt afgørende og centrale aspekt i det forebyggende arbejde står trods dets vigtighed ikke stærkt repræsenteret i den fundne litteratur. Vores observation og refleksion går i denne sammenhæng i retning af, at review-undersøgelsens kobling til det tværprofessionelle samarbejde på paradoksalt vis bidrager til, at spørgsmålet om opsporing til dels forsvinder ud ad billedet. Tværprofessionelt samarbejde er i praksis ikke et samarbejde om at foretage den tidlige opsporing, og indholdet i det tværprofessionelle samarbejde kommer ofte til stede efter, at en opsporing eller iagttagelse af mistrivsel har fundet sted. Opsporingsopgaven løses i langt de fleste tilfælde i monofaglig regi blandt velfærdsprofessionelle. De involverede professionsgrupper har en opgave med at kunne foretage opsporing, og selve iagttagelsen foretages i første omgang i langt de fleste tilfælde af den enkelte professionelle i den monofaglige praksis.

## **Konklusion**

Reviewet tegner et kort over landskabet af forskningen i tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge som et noget uensartet og kuperet terræn. Både tværprofessionelt samarbejde såvel som udsathed hos børn og unge er begge meget vanskelige begreber og fænomener at gribe om med stor præcision. Tværprofessionelt samarbejde defineres i referencerne enten implicit eller på meget forskellig vis. Flere steder i litteraturen er det ikke muligt at gennemskue måden, der samarbejdes på. Det betyder, at forståelsen af såvel begrebets som fænomenets udøvelse i praksis med fordel kan komme højt på dagsordenen i tværprofessionelle sammenhænge.

Indhold og konnotation i begrebet tværprofessionelt samarbejde er afhængig af, hvilke professioner der er involveret, i hvilke organisationer, på hvilke organisatoriske niveauer (fx mellem professionelle, mellem sektorer eller mellem ledelse og professionelle) og ikke mindst i hvilke nationale kontekster (fx sociopolitisk kontekst, politisk strategi og lovgivning). Tværprofessionelt samarbejde er på denne vis nærmere at betragte som en fælles ide med mange former og udtryk.

Den omfattende mængde af litteratur på området giver et billede af, at tværprofessionelt samarbejde er meget udbredt indenfor socialt arbejde med børn og unge. Det er tydeligt, at der er mange måder, hvorpå man kan samarbejde tværprofessionelt om udsathed hos børn og unge. Det synes

derfor at være vigtigt, at professionelle har kompetencer til at indgå i samarbejde på tværs med andre professioner.

Børn og unges oplevelse er meget svagt repræsenteret i forskningslitteraturen. Forskningen beskriver børns og unges oplevelser af tværprofessionelt samarbejde delvist normativt og delvist empirisk. Vi ved ikke meget om, hvordan og om børn og unge oplever tværprofessionelt samarbejde som hjælpsomt og meningsfuldt. Vi ved dog, at det er relationen til den konkrete professionelle, som har betydning, ikke den specifikke profession.

Det er solidt underbygget, at der stort set ikke er viden om effekten af tværprofessionelt samarbejde for udsathed hos børn og unge. Det er således endnu ikke en del af forskningsfeltet. Søgningen gav heller ingen tilgængelige referencer om, hvor mange børn og unge som får hjælp via tværprofessionelt samarbejde. Tværprofessionelt samarbejde foreslås i mange referencer som en løsning, men dette forslag synes ofte at være forskningsmæssigt ubegrundet.

Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge foregår i meget forskellige rammer og med mange forskellige modeller for samarbejdet. Viden om tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn er derfor i særdeleshed kontekstuel bundet. Det er nødvendigt at tage denne kontekst i betragtning, når man skal forstå såvel begreb og som fænomen. Kontekstafhængigheden betyder også, at man kun med varsomhed kan generalisere og overføre viden om tværprofessionelt samarbejde til andre kontekster.

Ledelse og organisation bliver i mange referencer fremhævet som vigtige i relation til hæmmende og fremmende faktorer, men vi fandt ingen referencer, der direkte undersøger eller udvikler på den organisatoriske og ledelsesmæssige ramme for samarbejdet.

Dette review giver anledning til en bevidsthed om at være meget varsom med såvel begreb som fænomen, når det drejer sig om tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge. Begrebet skal operationaliseres i praksisfeltet til et fænomen, som de deltagende både forstår og har mulighed for at praktisere. I tillæg må dette gøres for hvert enkelt samarbejde. Forskningslitteraturen er ikke specielt behjælpelig, bl.a. fordi terminologien omkring begreb og fænomen fremstår uklar og meget forskellig.

Konklusionen er derfor, at tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge er et for dynamisk og forskelligartet begreb til, at der kan genereres absolutte og universelle definitioner. Det vil som begreb og fænomen være bundet af både national og lokal kontekst. Der er således ikke stor sikkerhed omkring begreb og fænomen, hvorfor genstands- og problemforståelsen i den konkrete forskning, praksis og uddannelse må ekspliciteres i hvert enkelt tilfælde. Det er derfor vigtigt med stor åbenhed og nysgerrighed i forhold til den konkrete udfoldelse af samarbejdet i praksis.

## Referencer

- (1) Schwartz I. Hverdagsliv og livsforløb : tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse. Aarhus: Klim; 2014.
- (2) Larsen G, Skov S. Forundersøgelse : Udsathed og tværfaglighed - et casestudie. 1. august - 12. december 2013. 2013.
- (3) Højholt C. Børn i vanskeligheder : samarbejde på tværs. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag; 2011.
- (4) Ejrnæs M. Faglighed og tværfaglighed : vilkårene for samarbejde mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere. 2nd ed. Kbh.: Akademisk Forlag; 2006.
- (5) Miðskarð J. Multi-disciplinary work [= tværfagligt samarbejde] in Denmark : an overview of the literature. Nordisk Sosialt Arbeid 2008;28(3-4):247-258.
- (6) Atkinson M, Jones M, Lamont E. Multi-agency working and its implications for practice : A review of the literature. 2007:1-108.
- (7) McCallin A. Interdisciplinary practice—a matter of teamwork: an integrated literature review. J Clin Nurs 2001;10(4):419-428.
- (8) Siraj-Blatchford I, Siraj-Blatchford J. Improving development outcomes for children through effective practice in integrating early years services. 2009;3:1-65.
- (9) Villumsen AM. Trivselsmetoden : til samarbejde mellem pædagog og socialrådgiver om tidlig indsats. Aarhus: Via Systime; 2011.
- (10) Robinson AL, Tregidga J. The Perceptions of High-Risk Victims of Domestic Violence to a Coordinated Community Response in Cardiff, Wales. Violence Against Women 2007 Nov 2007;13(11):1130-1148.
- (11) Frost N, Robinson M, Anning A. Social workers in multidisciplinary teams : issues and dilemmas for professional practice. Child & Family Social Work 2005;10(3):187-196.
- (12) Dahl K. Tverrfaglig samarbejde – gevinst eller tap? In: Nielsen JB, Knudsen M, editors. Antologi om tværfagligt samarbejde: Udviklings-og Formidlingscentret Børn og Familier; 2001.
- (13) Ploug N. Socialt udsatte børn : Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner. 2007.
- (14) Skytte Jakobsen I. Resiliensprocesser : begreb, forskning og praksis. Kbh.: Akademisk Forlag; 2014.

- (15) Rutter M, Solantaus T. Translation gone awry : differences between commonsense and science. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 2014;23(5):247-255.
- (16) Masten AS. Ordinary magic : Resilience processes in development. *Am Psychol* 2001;56(3):227-238.
- (17) Jesson J. *Doing your literature review : traditional and systematic techniques.* : Sage; 2011.
- (18) Paterson BL. "It Looks Great but How do I know if it Fits?": An Introduction to Meta-Synthesis Research. In: Hannes K, Lockwood C, editors. *Synthesizing Qualitative Research: Choosing the Right Approach: Wiley Online Library*; 2012. p. 1-20.
- (19) Kvale S, Brinkmann S. *Interview : introduktion til et håndværk.* 2nd ed. Kbh.: Hans Reitzel; 2009.
- (20) Ungar M, Liebenberg L, Dudding P, Armstrong M, van de Vijver, Fons J.R. Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child Abuse Neglect* 2013;37(2):150-159.
- (21) May-Chahal C, Broadhurst K. Integrating objects of intervention and organizational relevance : the case of safeguarding children missing from education systems. *Child Abuse Review* 2006;15(6):440-455.
- (22) Dalrymple J. Safeguarding young people through confidential advocacy services. *Child & Family Social Work* 2001 05;6(2):149-160.
- (23) Willumsen E, Skivenes M. Collaboration between service users and professionals : legitimate decisions in child protection - a Norwegian model. *CHILD FAM SOC WORK* 2005 08;10(3):197-206.
- (24) Karatekin C, Hong S, Piescher K, Uecker J, McDonald J. An Evaluation of the Effects of an Integrated Services Program for Multi-Service Use Families on Child Welfare and Educational Outcomes of Children. *Children and Youth Services Review* 2014;41(June):16-26.
- (25) Oliver C, Mooney A, Statham J. *Integrated working : a review of the evidence.* 2010:1-53.
- (26) Altshuler SJ. Drug-endangered children need a collaborative community response. *Child Welfare Journal* 2005;84(2):171-190.
- (27) Carpenter J, Patsios D, Szilassy E, Hackett S. Outcomes of Short Course Interprofessional Education in Parental Mental Illness and Child Protection : Self-efficacy, Attitudes and Knowledge. *Social Work Education* 2011 03;30(2):195-206.

- (28) Bai Y, Wells R, Hillemeier MM. Coordination between child welfare agencies and mental health service providers, children's service use, and outcomes. *Child Abuse Negl* 2009 Jun 2009;33(6):372-381.
- (29) Knudsen M. Horsens Kommune. In: Knudsen M, editor. Projekter på tværs : af fag og sektorer : med focus på børn og unge : inspirationskatalog; 1996. p. 24-26.
- (30) Bundgaard Nielsen J. Kommuner på tværs : den tværfaglige indsats over for de svagest stillede børn og unge. : Socialministeriet; 1995.
- (31) Albertslund Kommune. Sundhedsplejen. Spædbarnsfamilieprojektet i Albertslund 1.8.1998-31.1.2001 : et tværfagligt projekt om tidlig opsporing og forebyggelse af omsorgssvigt - sådan støtter vi gravide og familier med børn op til 1 ½ år. Albertslund: Sundhedsplejen; 2001.
- (32) Andersen D, Thomsen R, Langhede AP, Nielsen AA, Hansen AT. Skolernes samarbejde : kortlægning af skolernes kontakt med kommunale forvaltninger og andre institutioner. København: SFI-Det Nationale Forskningscenter for Velfærd; 2011.
- (33) Hjelmar U. Erfaringer med en koordinatorfunktion i det kriminalitetsforebyggende arbejde i Albertslund Kommune. Kbh.: KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning; 2013.
- (34) Ahlgreen B, Petersen C, Balleby M, Johansen L. Kortlægning af modeller for tværfagligt samarbejde : Afsluttende rapport. 2012;12-004:1-111.
- (35) Albrechtsen P. Faggruppernes svære samarbejde. *Socialrådgiveren* 1997;59(9):24-25.
- (36) Wong S, Sumsion J, Press F. Early Childhood Professionals and Inter-Professional Work in Integrated Early Childhood Services in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood* 2012 03/01;37(1):81-88.
- (37) Sarangi S. Interprofessional Case Construction in Social Work : The Evidential Status of Information and Its Reportability. *Text* 1998;18(2): 241-270.
- (38) Glisson C, Hemmelgarn A. The Effects of Organizational Climate and Interorganizational Coordination on the Quality and Outcomes of Children's Service Systems. *Child Abuse Neglect* 1998 May 1998;22(5):401-421.
- (39) Per Germundsson. Lärare, socialsekreterare och barn som far illa : om sociala representationer och interprofessionell samverkan Örebro University, School of Health and Medical Sciences; 2011.
- (40) Partridge I, Casswell G, Richardson G. Assessing the risks presented by parents. *Child Psychology & Psychiatry Review* 2001 09;6(3):110-112.

- (41) Horwarth J, Morrison T. Collaboration, integration and change in children's services : critical issues and key ingredients. *Child Abuse Neglect* 2007;31(1):55-69.
- (42) Sedlak AJ, Schultz D, Wells SJ, Lyons P, Doueck HJ, Grag F. Child Protection and Justice Systems Processing of Serious Child Abuse and Neglect Cases. *Child Abuse Negl* 2006 Jun 2006;30(6):657-677.
- (43) Drabble L, Poole N. Collaboration between addiction treatment and child welfare fields : opportunities in a Canadian context. *Journal of Social Work Practice in the Addictions* 2011;11(2):124-149.
- (44) Drabble L. Pathways to collaboration : exploring values and collaborative practice between child welfare and substance abuse treatment fields. *Child Maltreat* 2007;12(1):31-42.
- (45) Okamoto SK. Interagency collaboration with high-risk gang youth. *Child Adolescent Soc Work J* 2001;18(1):5-19.
- (46) Edvall Malm D. Det socio-polisiära handlingsnätet : om kopplingar mellan polis och socialtjänst kring ungdomars kriminalitet och missbruk. 2012;74:189-22.
- (47) Abram FY, Mahaney HA, Linhorst DM, Toben J, Flowers M. Interorganizational collaboratives for children of prisoners : One that succeeds, another that struggled. *J Community Pract* 2005;13(1):31-47.
- (48) Scott D. Inter-agency conflict : an ethnographic study. *Child and Family Social Work* 1997;2(2):73-80.
- (49) Douglas EM, Cunningham JM. Recommendations from child fatality review teams : Results of a US nationwide exploratory study concerning maltreatment fatalities and social service delivery. *Child Abuse Review* 2008;17(5):331-351.
- (50) Darlington Y, Feeney JA, Rixon K. Interagency collaboration between child protection and mental health services: practices, attitudes and barriers. *Child Abuse Neglect* 2005;28(10):1085-1098.
- (51) Steinberg AG, Woodhouse BB, Cowan AB. Child-centered, vertically structured, and interdisciplinary :   
An Integrative Approach to Children's Policy, Practice, and Research. *Family Court Review* 2002;40(1):116-134.
- (52) Iversen S, Ellertsen B, Joacobsen SR, Raaheim M, Knivsberg A. Developing a participatory multidisciplinary team approach to enhance the quality of school start. *Action Research* 2006 Sep 2006;4(3):271-293.
- (53) Haeseler L. Home-school-community connection : elementary school leaders' solutions for improvement. *Journal of Evidence-Based Social Work* 2011;8(5):487-500.

- (54) Gifford EJ, Wells R, Bai Y, Troop TO, Miller S, Babinski LM. Pairing Nurses and Social Workers in Schools : North Carolina's School-Based Child and Family Support Teams. *J Sch Health* 2010 02/01;80(2):104-107.
- (55) Haas SM, Bauer-Leffler S, Turley E. Evaluation of Cross-Disciplinary Training on the Co-Occurrence of Domestic Violence and Child Victimization : Overcoming Barriers to Collaboration. *Journal of Health & Human Services Administration* 2011 12;34(3):352-386.
- (56) Witkon Y. A crisis mental health intervention service : an innovative model for working intensively with young people on the edge of care. *Journal of Child Psychotherapy* 2012 08;38(2):154-169.
- (57) Kutash K, Acri M, Pollock M, Armusewicz K, Olin SS, Hoagwood KE. Quality indicators for multidisciplinary team functioning in community-based children's mental health services. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research* 2014;41(1):55-68.
- (58) Onyskiw J, Harrison M, Spady D, McConnan L. Formative evaluation of a collaborative community-based child abuse prevention project. *Child Abuse Neglect* 1999;23(11):1069-1081.
- (59) Phillippo K, Stone S. School-based collaborative teams : an exploratory study of tasks and activities. *Children and Schools* 2006;28(4):229-235.
- (60) Easen P, Atkins M, Dyson A. Inter-professional collaboration and conceptualisations of practice. *Children and Society* 2000;14(5):355-367.
- (61) Benbenishty R, Jedwab M, Chen W, Glasser S, Slutzky H, Siegal G, et al. Predicting the decisions of hospital based child protection teams to report to child protective services, police and community welfare services. *Child Abuse Neglect* 2014;38(1):11-24.
- (62) Banks D, Dutch N, Wang K. Collaborative Efforts to Improve System Response to Families Who Are Experiencing Child Maltreatment and Domestic Violence. *J Interpers Violence* 2008 Jul 2008;23(7):876-902.
- (63) Christie D, Menmuir J. Supporting Interprofessional Collaboration in Scotland through a Common Standards Framework. *Policy Futures in Education* 2005 01/01;3(1):62-74.
- (64) Spath R. Child Protection Professionals Identifying Domestic Violence Indicators : Implications for Social Work Education. *Journal of Social Work Education* 2003 Fall2003;39(3):497-516.
- (65) Leadbetter J, Daniels H, Edwards A, Martin D, Middleton D, Popova A, et al. Professional learning within multi-agency children's services: Researching into practice. *Educational Research* 2007 03;49(1):83-98.
- (66) Wolfteich P, Loggins B. Evaluation of the Children's Advocacy Center model: efficiency, legal and revictimization outcomes. *Child Adolescent Soc Work J* 2007;24(4):333-352.

- (67) Mckeown K. Inter-agency cooperation between services for children and families in Ireland : does it improve outcomes? *Journal of Children's Services* 2012;7(3):191-200.
- (68) Wiklund S. United we stand? Collaboration as a means for identifying children and adolescents at risk. *International Journal of Social Welfare* 2007 07;16(3):202-211.
- (69) Brandon M, et al. Analysing child deaths and serious injury through abuse and neglect : what can we learn? : a biennial analysis of serious case reviews 2003-2005. 2008;Research Report DCSF-RR023:144p., bibliog.
- (70) Durfee M, Durfee DT, West MP. Child Fatality Review : An International Movement. *Child Abuse Neglect* 2002 Jun 2002;26(6-7):619-636.
- (71) Hochstadt NJ. Child Death Review Teams : A Vital Component of Child Protection. *Child Welfare* 2006 01/01;85(4):653-670.
- (72) Bronstein LR. A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Soc Work* 2003 07;48(3):297-306.
- (73) Preston-Shoot M, Wigley V. Mapping the needs of children in need. *British Journal of Social Work* 2005;35(2):255-275.
- (74) Morrison T. The strategic leadership of complex practice: opportunities and challenges. *Child Abuse Review* 2010 Sep;19(5):312-329.
- (75) Sivertsen MB. Hvordan virker indsatsen mod negativ social arv? : Gen-nemgang og analyse af 54 projektevalueringer. 2007;07:03:1-58.
- (76) Lerche Mørck L. Anerkendende samarbejde : professionelles tværfag-lige samarbejde omkring "børn i vanskeligheder". *Tidsskrift for social-pædagogik* 2008 Nr. 21 (2008)(21):47-57.
- (77) Miðskarð J, Berding J. A conceptualization of interprofessional work inspired by Hannah Arendt's line of thinking. *Journal of Social Inter-vention: Theory and Practice* 2014;23(2):38-51.
- (78) Tyler S, Allison K, Winsler A. Child Neglect : Developmental Consequen-ces, Intervention, and Policy Implications. *Child & Youth Care Forum* 2006 02;35(1):1-20.
- (79) Engle PL, Groza VK, Groark CJ, Greenberg A, Bunkers KM, Muhame-drahimov RJ. VIII. the Situation for Children without Parental Care and Strategies for Policy Change. *Monogr Soc Res Child Dev* 2011 12;76(4):190-222.
- (80) Axford N, Berry V, Little M, Morpeth L. Developing a Common Lan-guage in Children's Services through Research-based Inter-disciplinary Training. *Social Work Education* 2006 03;25(2):161-176.



- (81) Edwards A. Building Common Knowledge at the Boundaries between Professional Practices : Relational Agency and Relational Expertise in Systems of Distributed Expertise. *International Journal of Educational Research* 2011 01/01;50(1):33-39.
- (82) Nielsen A, Quvang C. Man skal handle før mælken bli'r sur! : Forskningsrapport vedr. en undersøgelse af den professionelle indsats' betydning for inklusion i kryds feltet mellem særlige og almene behov. 2011.
- (83) Slaght E, Hamilton N. A coordinated response to intimate partner violence : lessons from an exploratory study. *J Community Pract* 2005;13(2):45-59.
- (84) Wood RJ, Drolet JC, Fetro JV, Synovitz LB, Wood AR. Residential Adolescent Substance Abuse Treatment : Recommendations for Collaboration between School Health and Substance Abuse Treatment Personnel. *J Sch Health* 2002 01/01;72(9):363-367.
- (85) Farmer EMZ, et al. Service use and multi-sector use for mental health problems by youth in contact with child welfare. *Children and Youth Services Review* 2010;32(6):815-821.
- (86) Howard J, Rabie G. Are the rights of children and young people to reach their potential severely compromised by school exclusion? *Community Pract* 2013 Apr;86(4):31-35.
- (87) Kassebaum G, Chandler DB. In the Shadow of Best Interest : Negotiating the Facts, Interests, and Interventions in Child Abuse Cases. *Sociological Practice* 1992;10(1):49-66.
- (88) Kumpfer K, Xie J, O'Driscoll R. Effectiveness of a Culturally Adapted Strengthening Families Program 12-16 Years for High-Risk Irish Families. *Child & Youth Care Forum* 2012 04;41(2):173-195.
- (89) Sousa L, Rodrigues S. The collaborative professional : towards empowering vulnerable families. *Journal of Social Work Practice* 2012;26(4):411-425.
- (90) Cameron DL, Tveit AD. Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis* 2013;7(1):9-26.
- (91) Oldrup HH, et al. Vold mod børn og unge : hovedrapport. Kbh.: SFI-Det Nationale Forskningscenter for Velfærd; 2011.
- (92) Wiingaard M, Zobbe K, Hansen L. Evaluering af det tværfaglige teamarbejde i Glostrup Kommune. 2005:1-43.
- (93) Horwath J, Morrison T. Collaboration, integration and change in children's services : Critical issues and key ingredients. *Child Abuse Negl* 2007 Jan 2007;31(1):55-69.

- (94) Catania LS, Hetrick SE, Newman LK, Purcell R. Prevention and early intervention for mental health problems in 0-25 year olds : Are there evidence-based models of care? *Advances in Mental Health* 2011 10;10(1):6-19.
- (95) Teixeira dM, Alarcão M. Integrated Family Assessment and Intervention Model : A Collaborative Approach to Support Multi-Challenged Families. *Contemporary Family Therapy: An International Journal* 2011 12;33(4):400-416.
- (96) Banks D, Landsverk J, Wang K. Changing Policy and Practice in the Child Welfare System Through Collaborative Efforts to Identify and Respond Effectively to Family Violence. *J Interpers Violence* 2008 Jul 2008;23(7):903-932.
- (97) Larsen MR. Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder : organisering af specialindsatser i skolen. 2011:1-320.

## Tabeller

Tabel 1 – Søgeord

Sprog	Tværfaglig	Udsathed	Børn og unge
<b>Engelsk</b>	Multidisciplinary Transdisciplinary Interdisciplinary Integrated working Transprofessional Inter Agency Interprofessional Transprofessional Joint up-thinking Cross disciplinary IntraOrganisational Inter organizational Multiagency Co-configuration Collaboration Coordination Partnership working	Vulnerable Special needs Need of special support at risk marginalized vulnerable position deprived misconduct neglect	Baby Infant Toddler Young children Adolescence teenager
<b>Dansk</b>	Tværfagligt Tværfagligt Samarbejde på tværs Flerfaglighed Transprofessionelt Koordination Tværsektorielt Team	Misrøgt Sårbar Gråzone Mistrivsel Marginaliseret Kriminalitetstruede Omsorgssvigt Bekymringsbørn Adfærdsvanskelige Socialt udsatte Potentiel udsathed Udsatte positioner Skrøbelig Truede børn Risiko Særlige behov	Spædbørn Småbørnsområde Skolealder Ungdom Teenager Børn unge
<b>Svensk</b>	Tvårproffessionell Tvårvetenskaplig Tvårproffessionellt Tvårvetenskaplig Utsatthet	Sårbar Underlåtenhet att frodas/ Failure to thrive Marginaliserade Omsorgssvikt Barn med problem Socialt utsatta Utsatta positioner Särskilda behov	Barn och Unga Spädbarn Småbarnsområde Skolålder Ungdom Tonåring Barn Unga

Sprog	Tværfaglig	Udsathed	Børn og unge
Norsk	Tværfaglig samarbeid Flerfaglig samarbeid Samordnet tværfaglighed Integrert tværfaglighed Tverrprofesjonelt samarbeid	Utsatthet Forsømmelse Risiko Unnlatelse av å trives Sosial sårbarhet	Barn Ungdom Spebarn Baby Småbarn tenåring

**Tabel 2 – Databaser**

<b>Internationale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic Search Premier</li> <li>- ERIC</li> <li>- Google Scholar <sup>7)</sup></li> <li>- PsycINFO</li> <li>- PubMed</li> <li>- Scopus</li> <li>- Social Care Online</li> <li>- Social Science Research Network</li> <li>- Sociological Abstract</li> </ul>
<b>Danske</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bibliotek.dk</li> <li>- Forskningsdatabasen</li> <li>- UC viden</li> </ul>
<b>Nordiske</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bibsys.no</li> <li>- Norart. Norsk biblioteksbase over norske og nordiske tidsskrifter og videnskabelige artikler</li> <li>- SwePub. Biblioteksbase over forskning publiceret ved de svenske universiteter</li> </ul>

7) Google Scholar blev opgivet som database, da det ikke var muligt at gennemføre en systematisk søgning, fordi den ikke fungerer som de resterende databaser med søgekriterier og historik.

**Tabel 3 – Betegnelser for tværprofessionelt samarbejde**

Collaboration	15
Interagency collaboration	11
Multidisciplinary	8
Interagency working	5
Interdisciplinary	4
Coordination	4
Cross systems collaboration	2
Interprofessional working	2
Interprofessional collaboration	2
Complex collaborative practice	1
Interorganizational services coordination	1
Interprofessional interaction	1
Integrated services	1
Interagency cooperation	1
Multiagency cooperation	1
Multi-disciplinary work	1
Multidisciplinary teamwork	1
Multidisciplinary strategic collaboration	1
Multisector use	1
Partnerships	1
Working together	1

**Tabel 4 - Betegnelser anvendt i nordisksproget litteratur**

Tværfagligt samarbejde	10
Tværasektorielt samarbejde	5
Koordinering	3
Samarbejde	3
Interprofessionel samverkan	2
Tværfagligt team	1

## Appendikser

### Appendiks 1

#### Skema til screening og udvælgelse på baggrund af abstract

- 1) Forkert scope
- 2) Forkert aktør
- 3) Den sociale kontekst er forkert
- 4) For få professioner involveret (mindst to af følgende)
  - Socialrådgiver
  - Pædagog
  - Sygeplejerske
  - Sundhedsplejerske
  - Lærer
  - Andre
- 5) Ingen sociale risikofaktorer (til eksklusion af artikler, der kun har sundhedsmæssige udfordringer som omdrejningspunkt)

### Appendiks 2

#### Skema til udfyldelse ved læsning af de udvalgte referencer

Titel: Forfatter(e): Dato: Udgiver: RefWorks ID:	
Hvilken type materiale er der tale om?	
<input type="checkbox"/> Primærforskning (eget empirigrundlag) <input type="checkbox"/> Sekundærforskning (analyser/teoriudvikling på baggrund af andres studier, litteraturstudier mv.) <input type="checkbox"/> Faglitteratur/lærebøger og erfaringsopsamlinger	
Undersøgelsens formål	
Kort beskrivelse af formål/sigte med undersøgelsen	

Undersøgelsesfund og resultater	
Hvilke betegnelser/begreber for samarbejdet bruger forfatterne selv i materialet?	
Hvordan beskrives samarbejdet, herunder hvordan er samarbejdet organiseret?	
Hvad er målgruppen for arbejdet?	
Hvilke professioner/faggrupper indgår?	
Indgår børn- og eller unges egne perspektiver og/eller oplevelser i undersøgelsen?	
Har undersøgelsen påvist effekter af det tværfaglige samarbejde, hvilke?	
Faciliterende faktorer/potentialer for det tværprofessionelle samarbejde?	
Barrierer/udfordringer for det tværprofessionelle samarbejde	
Andre centrale fund, konklusioner, anbefalinger.	
Implikationer for praksis og/eller uddannelse?	



Undersøgelsens metodiske og empiriske grundlag	
Hvordan er undersøgelsen gennemført og hvilke metode(r) er anvendt?	
Hvilke aktørperspektiver indgår i undersøgelsen? (forældre, børn, faggrupper, ledere, medarbejdere)	
Hvor er undersøgelsen foretaget (Land/område)	
Hvornår er undersøgelsen foretaget (det empiriske grundlag)	
Videnskabelig kvalitet	
Hvordan er graden af gennemsigtighed og konsistensen de metodologiske niveauer imellem?	
Er der et eksplicit teori-grundlag?	
Er der sammenhæng mellem konklusioner og de empiriske fund?	
Er analysen fyldestgørende og korrekt?	
Forbehold for undersøgelsens resultater (f.eks. særlige bias)	
Hvilken grad af relevans har materialet for reviewet i henhold til in- og eksklusionskriterierne? (høj, medium, lav)	

Grad af samarbejde	
1. grad ("co-operation"- Øjeblikbestemt kommunikation ml. organisationer/teams 2. grad (mellem teams, og/eller organisation, planlægelse og systematik) 3. grad (mellem teams, og/eller organisation, planlægelse og systematik – formalisering) 4. grad (Fuld integreret fælles opgaveløsning) andet (uddyb) _____	
Dato for review:	Navn på reviewer:

**Appendiks 3 – Atkinson et al. (2007)  
Literature summary template**

Title:	
Author(s):	
Date:	
Publisher:	
<b>REVIEW OF SOURCE</b>	
Useful background material	
Purpose/focus of literature	
Type/models of multi-agency working/activity	
Impact/outcomes of multi-agency working/activity	
Factors that facilitate multi-agency working	
Challenges to multi-agency working	
Implications for good practice	
Any other key findings, conclusions, recommendations	
<b>DESCRIPTION OF SOURCE</b>	
Sector	
Country/area	
Participants	
Method(s)	
When data collected	
Source/document type	
Key references	
<b>REVIEW OF EVIDENCE</b>	
Reviewer's comments	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Is the reported analysis adequate and correct?</li> <li>• Are the author's interpretation supported by the evidence?</li> <li>• Are there any biases/caveats raised or to be aware of?</li> <li>• Is there corroboration or triangulation of sources?</li> </ul>	
Relevance to review (high, medium, low)	
Date of review:	Reviewed by:
Categorisation (for maxQDA)	

#### **Appendiks 4 – 12 referencer fra danske eksperter på området 'tværprofessionelt samarbejde'**

- 1) Atkinson M, Jones M, Lamont E. Multi-agency working and its implications for practice. Reading: CfBT Education Trust 2007:1-108.
- 2) Axford N, Berry V, Little M, Morpeth L. Developing a Common Language in Children's Services through Research-based Inter-disciplinary Training. *Social Work Education* 2006 03;25(2):161-176.
- 3) Bronstein LR. A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Soc Work* 2003 07;48(3):297-306.
- 4) Christie D, Menmuir J. Supporting Interprofessional Collaboration in Scotland through a Common Standards Framework. *Policy Futures in Education* 2005 01/01;3(1):62-74.
- 5) Leadbetter J, Daniels H, Edwards A, Martin D, Middleton D, Popova A, et al. Professional learning within multi-agency children's services: Researching into practice. *Educational Research* 2007 03;49(1):83-98.
- 6) Oliver C, Mooney A, Statham J. Integrated working: a review of the evidence. 2010:1-53.
- 7) Siraj-Blatchford I, Siraj-Blatchford J. Improving development outcomes for children through effective practice in integrating early years services. 2009:1-65.
- 8) Willumsen E, Skivenes M. Collaboration between service users and professionals: legitimate decisions in child protection -- a Norwegian model. *CHILD FAM SOC WORK* 2005 08;10(3):197-206.
- 9) Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices : Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39.
- 10) Ehrle, J., Andrews Scarcella, C., & Geen, R. (2004). Teaming up: Collaboration between welfare and child welfare agencies since welfare reform. *Children and Youth Services Review*, 26(3), 265-285.
- 11) Frost, N., & Robinson, M. (2007). Joining up children's services : Safeguarding children in multi-disciplinary teams. *Child Abuse Review*, 16(3), 184-199.
- 12) Mehlbye, J., Andersen, J., f.1949, Høybye Hansen, M., AKF, UdviklingsForum I/S, & Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). Opkvalificering af den tidlige indsats : Udvikling og afprøvning af opsporingsmodellen. (). København: AKF, UdviklingsForum og EVA i samarbejde med Assens, Haderslev, Kerteminde, Norddjurs, Viborg og Vordingborg Kommuner. Retrieved from [http://www.akf.dk/udgivelser/2011/pdf/5003\\_opkvalificering\\_tidlig\\_indsats.pdf/](http://www.akf.dk/udgivelser/2011/pdf/5003_opkvalificering_tidlig_indsats.pdf/)



# 4. Vejledende materialer

## Introduktion til brug af de vejledende materialer

### Indledning

De vejledende materialer består af analysemodeller og didaktiske modeller og de er tænkt som inspiration og støtte til at arbejde med casematerialet i kapitel 1.

De vejledende materialer tager afsæt i følgende uddannelsesformål

- At studerende udvikler kompetencer til at arbejde professionelt med udgangspunkt i barnets og den unges perspektiv
- At studerende udvikler forståelse for og viden om hinandens professioner og arbejdsområder
- At studerende udvikler kompetencer til refleksion og handling på tværs af professioner uden at reducere kompleksiteten i den konkrete problemstilling

I materialet indgår barne- og ungeperspektivet som et centralt fokus. Barne- og ungeperspektivet handler både om de livsbetingelser, børn og unge håndterer deres liv i og med, og om hvilke betydninger det får for børn og unge, at det professionelle arbejde er organiseret på bestemte måder. Samtidig er børn/unge rettet mod andre børn/unge, og derfor er barnets/den unges deltagelse i fællesskaber med jævnaldrende ligeledes i fokus.

De vejledende materialer er udviklet gennem adskillige afprøvninger og revisioner i monofaglige og tværprofessionelle undervisningsforløb i samarbejde med studerende på professionsbacheloruddannelser i University College Sjælland (UCSJ) og University College Lillebælt (UCL). Følgende professionsbacheloruddannelser har deltaget i afprøvningerne: ergoterapeut-, fysioterapeut-, lærer-, pædagog-, socialrådgiver-, sygeplejerske- og ernærings- og sundhedsuddannelsen.

Her præsenteres dels det teoretiske udgangspunkt for udarbejdelsen af materialet, dels analysemodeller og didaktiske modeller og dels eksempler på konkrete uddannelsesforløb.

### Det teoretiske udgangspunkt

#### Den udviklingsøkologiske model af Urie Bronfenbrenner

Der er mange interesser, vidensparadigmer, problemforståelser og handlemønstre i spil i tværprofessionelt samarbejde og der er risiko for at det egentlige mål med indsatsen, nemlig barnets tarv og udviklingsmuligheder, tabes af syne. Derfor er der i tværprofessionelt samarbejde behov for systematiske mono- og

tværprofessionelle refleksions- og analyseprocesser og på baggrund heraf konkrete problembestemmelser og beslutninger om handleinitiativer.

Ifølge Urie Bronfenbrenner skal en forståelse af årsagerne til vanskelighederne både hos et barn/en ung og i det tværprofessionelle samarbejde findes i de systemer, som barnet/den unge er en del af. Den udviklingsøkologiske model består af fem socialt organiserende subsystemer, som gennem dialektiske processer øver indflydelse på det enkelte menneskes handlemuligheder og udvikling. Udarbejdelsen af casemateriale i kapitel 1 er inspireret af Urie Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model ved at inddrage så mange af barnets sociale systemer, som det overhovedet har været muligt.

De tre analysemodeller i de vejledende materialer er ligeledes inspireret af Urie Bronfenbrenners teori. Analysemodellerne operationaliserer Urie Bronfenbrenners og udviklingsøkologiens teoretiske tilgang og fastholder fokus på de forskellige aspekter og niveauer, som en analyse af barne- og ungeperspektivet må tage i betragtning. Perspektivet med analysemodellerne er at de studerende kommer frem til kernen i problemstillingen ved at stille analysemodellernes centrale spørgsmål i deres arbejde med casene.

Formålet med de tre analysemodeller er også at adressere kognitive-, kreative- og æstetiske læreprocesser med henblik på at de studerende udvikler kompetencer til at

- Reflektere over casens autentiske problemstillinger, som afspejler kompleksiteten i det institutionelle univers, hvor børn og unge i udsatte positioner lever deres hverdagsliv
- Undersøge og analysere, hvilke teorier og forskningsmæssig viden i øvrigt, der kan bidrage til at udvide forståelsen af og indsigten i kompleksiteten
- Undersøge hvilke elementer og problemstillinger der lægges vægt på i casen og hvilke subsystemer der indgår
- Reflektere fagligt, teoretisk og konkret over hvilke professionelle der er vigtige aktører i den konkrete case
- Inddrage juridiske forhold og betingelser, som øver indflydelse på tværprofessionelle handlemuligheder
- Udvikle konkrete fagligt begrundede tværprofessionelle handleforslag

### **Resiliens som fælles begrebsramme i tværprofessionelt samarbejde**

Hvor Urie Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model har været teoretisk inspirationskilde til udarbejdelsen af casene og de tre analysemodeller, er resiliensbegrebet valgt som teoretisk afsæt for at opstille didaktiske spørgsmål til casene, som fastholder fokus både på barnets/den unges ressourcer og handlekompetencer og på professionelles handlemuligheder.

Den systemiske og processuelle forståelse af resiliens bidrager med en teoribaseret argumentation for at det nytter "at gøre noget" i mange af de forskellige kontekster, som et barn/en ung i udsat position deltager i. Denne viden lægger op til professionelle interventioner, der er funderet i tværprofessionelt samarbejde. Når studerende foreslår intervention i flere af barnets/den unges arenaer på samme tid, kan resiliensbegrebet være et begrebsmæssigt afsæt for de indsatser, som de forskellige professioner omkring barnet/den unge kan have i fællesskab.

## Oversigt over analysemodeller og didaktiske metoder

Analysemodellerne og de didaktiske metoder er forskellige og kan bruges på forskellige måder. Her følger et overblik over det samlede materiale og forslag til anvendelsesmuligheder.

<b>Analysemodeller og didaktiske metoder</b>	<b>Anvendelsesmuligheder</b>
Den udviklings-økologiske model, Urie Bronfenbrenner	Den udviklingsøkologiske model kan bruges som teoretisk afsæt til at analysere de forskellige systemer/kontekster, som øver indflydelse på barnets/den unges deltagelsesmuligheder.
Resiliens som fælles begrebsramme i tværprofessionelt samarbejde	Resiliensbegrebet kan bruges som teoretisk afsæt for at udarbejde en risikoanalyse af barnets/den unges grad af udsathed.
Refleksions- og analysemodeller	De tre cirkulære refleksions- og analysemodeller kan bruges til systematiske faglige analyser af casene.
Tidslinjemetoden	Tidslinjemetoden kan bruges til at give overblik over begivenheder og hændelser i de cases der følger et barn/en ung over en længere tidsperiode.
Målfastsættelse – Formål og mål i det tværprofessionelle arbejde	Materialet kan bruges som en metode til at studerende opstiller både et overordnet formål med det tværprofessionelle samarbejde og specifikke mål i forhold til den konkrete case de arbejder med.
Problembaseret læring	<p>Problembaseret læring tager afsæt i tre didaktiske principper: Problembearbejdning, studentercentreret læring og gruppeprocesser. De studerendes og undervisernes aktiviteter er forbundet med vejledning/facilitering både af læreprocesser og studieaktiviteter i grupper. Fundamentet i aktiviteterne er cases. Udgangspunktet er at studerende kun lærer når de selv er aktive og styrende.</p> <p>Problembaseret læring er således en overordnet didaktisk ramme for hvordan et tværprofessionelt forløb kan planlægges og organiseres.</p>



<b>Analysemodeller og didaktiske metoder</b>	<b>Anvendelsesmuligheder</b>
Program for to dages undervisningsforløb ved brug af problem-baseret læring	Programmet er udarbejdet med afsæt i casen om Martin.
Rollespil	Rollespil kan bruges til at give erfaringer med at der i tværprofessionelt samarbejde og samarbejde med børn og forældre er mange forskellige perspektiver i og på spil, og at den tværprofessionelle opgave er at finde handlestrategier på tværs af de forskellige perspektiver.
Eksempel på rollespil	Rollespillet er udviklet med afsæt i casen om Emilie.
Program for to dages undervisningsforløb ved brug af rollespil	Programmet er udarbejdet med afsæt i casen om Emilie.
Forumteater	Forumteater kan bruges til at give erfaringer med på hvilke måder konflikтуelle tværprofessionelle samarbejdsrelationer kan håndteres, og samtidig åbner forumteater til udvikling af professionel dømmekraft.
Eksempel på forum-teater	Forumteatergrundspil med afsæt i casen om Magnus.
Vignetundersøgelsesmetoden	Vignetundersøgelsesmetoden kan bruges til at give erfaringer med hvordan uenigheder både inden for og på tværs af professioner kan bidrage til faglig udvikling.
Eksempel på vignet-spørgsmål	Vignetspørgsmålene er udviklet med afsæt i casen om Steffen.

Tværprofessionelt samarbejde er komplekst og konfliktuelt. Det er derfor af central betydning at bruge analysemodeller og didaktiske metoder både til systematiske analytiske mono- og tværfaglige refleksioner og til håndtering af dilemmaer og uenigheder. De didaktiske metoder og analysemodeller har til formål at strukturere de studerendes arbejds- og læreprocesser og guide de studerende på systematiske måder.



## Eksempler på mono- og tværprofessionelle uddannelsesforløb

På baggrund af afprøvningen af det autentiske casemateriale og de vejledende materialer er der følgende yderligere eksempler på monofaglige og tværprofessionelle uddannelsesforløb:

Titel	Anvendt case	Afprøvet med
En dags monofaglig undervisning	Claus-casen	Lærerstuderende
Fire timers monofaglig undervisning	Dennis-casen	Sundhedspædagogikstuderende
En dags monofaglig undervisning	Steffen-casen	Ergoterapeutstuderende
En uges tværprofessionelt forløb	De studerende vælger selv case	Pædagog- og sygeplejerskestuderende
Tre ugers tværprofessionelt modul	De studerende vælger selv case	Ergoterapeut-, fysioterapeut-, pædagog-, socialrådgiver- og sygeplejerskestuderende
To dages tværprofessionelt forløb	Steffen-casen	Lærer-, pædagog- og socialrådgiverstuderende

### Vejledning i brug af cases

Indholdet i de autentiske cases i kapitel 1 er forskelligt i forhold til:

- barnets/den unges alder,
- barnets/den unges grad af udsathed,
- hvilke faggrupper der indgår og
- om det er en situation der er beskrevet eller et forløb over flere/mange år.

Formålet med et konkret tværprofessionelt uddannelsesforløb afgør, om det er underviserne eller de studerende der vælger hvilken case/hvilke cases der skal arbejdes med.

**Fordelen ved at underviserne vælger en bestemt case** som alle studerende arbejder med er, at undervisergruppen kan planlægge et detaljeret tværprofessionelt forløb hvor de enkelte underviseres egen monofaglige og tværprofessionelle viden kan bringes mere i spil i forhold til de processpørgsmål som undervisergruppen stiller til de studerende. Herigennem

kan den faglige kvalitet i processpørgsmålene blive større. Samtidig åbner brugen af den samme case for at de studerende på tværs af studiegrupper har den samme tekst som afsæt for deres samarbejde og faglige undersøgelser, hvilket kan give særligt frugtbare faglige dialoger og diskussioner på tværs af grupperne.

**Fordelen ved at de studerende selv vælger den case de arbejder med** er, at de studerende fra starten har et større ejerskab til casen. De har valgt den konkrete case ud fra deres egne vurderinger af hvad det er for et fagligt tema de er særligt optaget af, og ud fra hvad det er for faglige problematikker de gerne vil arbejde med. Når studerende selv vælger case, stiller det særlige krav til undervisernes overblik over det samlede case-materiale og de faglige problemstillinger der er i de forskellige cases med henblik på at kunne vejlede på en konkret og faglig relevant måde. Derudover stiller det særlige krav om at undervisernes gruppeprocesinstruktioner er på et tilpas alment niveau til at kunne favne forskelligheden i casene.

Med udgangspunkt i casene kan der f.eks. stilles følgende spørgsmål:

- Undersøg og analysér barnets/den unges perspektiv og grad af udsathed
- Undersøg og analysér hvad det er for særlige faglige problematikker, dilemmaer og tværprofessionelle udfordringer, der er i den konkrete case
- Bidrag med relevant monofaglig viden til at belyse de konkrete problematikker, dilemmaer og tværprofessionelle udfordringer
- Gå på opdagelse efter teoretisk viden om det, I ikke har viden om og bidrag med den nye viden til at uddybe forståelsen af den konkrete case
- Opstil forskellige forslag til relevante tværprofessionelle handlinger og begrund de forskellige handleforslag teoretisk
- Træf beslutning om en begrundet handleplan for den tværprofessionelle indsats og tydeliggør det juridiske grundlag

### **Litteraturliste til undervisningsbrug**

I de vejledende materialer indgår også en tematisk litteraturliste over dansk- og engelsksproget litteratur om tværprofessionalitet som inspiration til valg af litteratur til studerende på mono- og tværprofessionelle forløb. Litteraturlisten er udarbejdet i samarbejde mellem den gruppe, der har udarbejdet forskningsreviewet, og den gruppe, der har udarbejdet det autentiske casemateriale og de vejledende materialer.

## Afslutning

Når studerende på tværs af professionsbacheloruddannelser indgår i tværprofessionelle forløb har det betydning at der er fælles undervisning i forløbet. De studerende har forskellig faglig viden, og formålet med undervisningen er at give en fælles teoretisk referenceramme. Det er erfaringen fra arbejdet med casene og de vejledende materialer at den fælles undervisning giver studerende et fælles vidensgrundlag, som sammen med deres monofaglige viden, metoder og erfaringer kvalificerer deres arbejds- og studieprocesser i grupperne. Litteraturlisten tjener som inspiration både til planlægning af undervisning og til studerendes forberedelse til forløb med fokus på tværprofessionelt samarbejde.

For at nå de mål der er opstillet for det konkrete tværprofessionelle forløb er erfaringen også, at det har betydning at de opgaveproces-vejledninger og den underviservejledning som studerende får er både meget detaljeret og meget systematisk knyttet til de didaktiske metoder og modeller der anvendes. Erfaringen er at studerende på tværs af forskellige professionsuddannelser har brug for guidning, vejledning, facilitering og støtte for at kunne samarbejde på en formålstjenlig måde og for at kunne løse den opgave de arbejder med. Hver professionsuddannelse socialiserer studerende til en unik professionsidentitet, og når studerende indgår i uddannelsesforløb på tværs af uddannelserne, træder forskellene imellem dem frem. Disse forskelle er frugtbare for udvikling af tværprofessionelt samarbejde, men for at de studerende kan lære af og gennem hinanden og hinandens forskellige faglighed, perspektiver, metoder og erfaringer, er der brug for systematisk vejledning undervejs.

Samtidig har en systematisk vejledning betydning for at indholdet i casen ikke bliver det eneste de studerende har i fokus. Casenes praksisnærhed kan betyde at studerende hurtigt går i gang med at reflektere over og planlægge hvordan der kan handles i praksis. For at skabe processer hvor studerende både arbejder i et vidensspor og i et handlespor, er detaljeret opgaveproces-vejledning og underviser-vejledning vital for studerendes læringsudbytte.



## ”Den udviklingsøkologiske model” – Bronfenbrenner

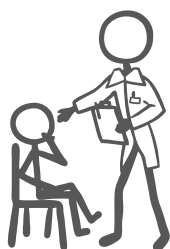
Undervisningsmaterialets forståelse af tværprofessionelt arbejde med udsatte børn og unge bygger bl.a. på Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model.

For at kunne forstå menneskets udvikling mener Urie Bronfenbrenner (1979, 1994) at man skal se og forstå mennesket og dets adfærd som en del af et økologisk system. Med økologisk mener han at de påvirkninger det enkelte menneske udsættes for i samspillet med andre mennesker og miljøer, påvirker dets udvikling og reaktioner. Det vil sige at når mennesket udvikler sig, sker det altid i forhold til og under påvirkning af den sociale kontekst det enkelte menneske er en del af.

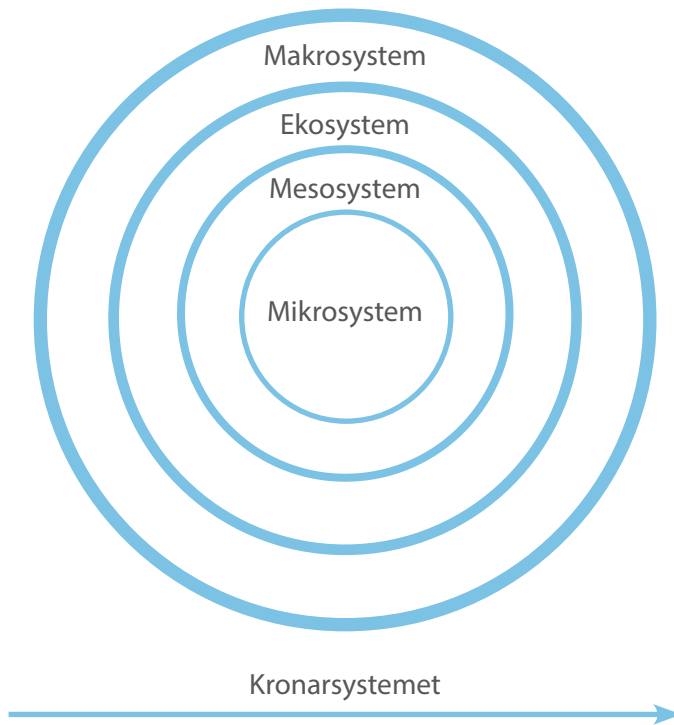
Bronfenbrenner mener at vi som mennesker konstant er i udvikling, og der er derved tale om en dynamisk model. ”Den udviklingsøkologiske model” er en systemisk måde at se menneskets udvikling på. Det betyder at Bronfenbrenner både ser mennesket som et system i sig selv og som en del af mange andre sociale systemer, som har en indflydelse på menneskets udvikling, og som hele tiden er i bevægelse.

Bronfenbrenner udviklede modellen i 1980’erne. Den var et opgør med den traditionelle måde at tænke udviklingspsykologi på, som er meget individorienteret, og som ikke ser den sociale kontekst og det sociale samspil barnet indgår i som afgørende for barnets udvikling. Modellen er inspireret af gestalt- og miljøpsykologien.

Den økologiske model består af fem socialt organiserede subsystemer, som påvirker, støtter og guider menneskets udvikling. Hvis der sker en ændring i et system, har det en betydning for de andre systemer og dermed de mennesker der indgår i/er i berøring med disse systemer. Der er med andre ord tale om en slags *dominoeffekt*. Bronfenbrenner vil med modellen vise at menneskets udvikling sker gennem gradvise processer, som består af komplekse gensidige interaktioner mellem det udviklende menneske og de sociale systemer, herunder personer i personens omgivende miljø. Dette kalder Bronfenbrenner for *proksimale processer*. De proksimale processer udvikles og ændres over tid i samspil med de systemer det enkelte menneske er en del af.



## Den udviklingsøkologiske model



Det system som er tættest på mennesket, kalder Bronfenbrenner for mikrosystemet (jf. modellen ovenfor). Mikrosystemet er den inderste cirkel i systemet. I mikrosystemet indgår alle de sociale situationer og miljøer, fx familien, som det enkelte menneske er i direkte fysisk kontakt med. Hvis vi taler om et barn, vil barnets mikrosystem som regel bestå af familie, skole, SFO, venner og fritidsaktiviteter. Interaktionen skal ske gentagne gange over en længere periode for at det vil have indflydelse på barnets udvikling.

Det andet system kalder Bronfenbrenner for mesosystemet. Mesosystemet består af relationerne mellem de mikrosystemer som mennesket er en del af, og er de processer som foregår imellem to eller flere mikrosystemer. Sagt på en anden måde: Mesosystemet er det system hvor der foregår en interaktion af flere mikrosystemer. Det kan fx være samspillet mellem skolen og hjemmet. Hvis forældrene har et godt samarbejde med lærerne, vil det højst sandsynligt have en stor betydning for barnet, og derved også en betydning for barnets udvikling, selvom det ikke er en interaktion som barnet er i direkte interaktion med. Efter mesosystemet placerer Bronfenbrenner ekosystemet.

Eksosystemet består af begivenheder som har en indirekte indflydelse på barnet. Det kan være fx tværfaglige møder om barnet. Barnet er ikke deltager i mødet, men de ting der bliver besluttet og talt om på mødet, kan have en indflydelse på barnet, fx beslutninger om støtte i skolen eller en psykologisk undersøgelse af barnet.

Uden om eksosystemet er makrosystemet, som er den yderste cirkel i modellen. Det der foregår i makrosystemet, har en afsmittende effekt på de andre systemer. I makrosystemet placerer Bronfenbrenner lovgivningen,



politiske systemer, værdier, klassestrukturer m.m. Et eksempel her kan være vedtagelsen af "Barnets Reform", hvor bl.a. de offentlig ansattes underretningsspligt skærpedes. Barnets Reform kan få stor indflydelse på udsatte børn i form af flere underretninger til de sociale myndigheder om at et barns velfærd er truet og kan ses som et resultat af at de offentlig ansattes (lærere og pædagoger) øgede opmærksomhed på børn de er i kontakt med. Det betyder at denne lov kan påvirke alle de sociale systemer uden om familien og i den sidste ende familien og barnet.

Det femte og sidste system kalder Bronfenbrenner for kronarsystemet. Det er ikke et system som ligger som en del af cirklerne, men kronarsystemet er en del af og påvirker alle de fire systemer idet det er defineret som tidssystemet og de forandringer der sker over tid, og som påvirker alle de sociale systemer, som illustreres i cirklerne. Det kan fx være hvordan det er at være barn under finanskrisen set i forhold til opgangstider hvor familiernes økonomi er bedre, og dermed er de betingelser de kan give deres barn, måske bedre eller anderledes.

*Hvordan er projektet "Børn og unge på tværs" inspireret af Bronfenbrenners teori? Projektet lægger op til en forståelse af at årsagerne til vanskeligheder hos et barn og i det tværprofessionelle samarbejde skal findes i de systemer barnet er en del af. Det kan være familien, skolen eller vennerne – dvs. i mikrosystemet. Det kan være samspillet mellem skilte forældre eller samspillet mellem skole og hjem – dvs. i mesosystemet. Det kan være de situationer der udspiller sig i eksosystemet – fx tværfaglige møder om et konkret barn. Men det kan også være i makrosystemet, som omhandler den lovgivning der har indflydelse på socialt udsatte børn.*

Der bliver lagt op til at de studerende skal kortlægge de sociale systemer barnet indgår i, og at de skal forstå casene ud fra denne systemiske måde at tænke udvikling og forstå adfærd på. I de cases som vi har udarbejdet, har vi forsøgt at inddrage så mange af barnets sociale systemer som vi har fundet muligt. Dette har vi gjort ved at inddrage flere perspektiver i casene, fx i de cases hvor barnet, forældrene og plejeforælder er blevet interviewet. Her bliver der kastet lys på den sociale kontekst/de systemer barnet er en del af, og som har en afgørende betydning ift. barnets udvikling.

#### **Kilder:**

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman.
- Bø, I. & Ertevåg, S. K. (2006). *Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans "arbejdsdag" på 60 år*. Nordic Studies in Education.

## Resiliens som fælles begrebsramme i tværprofessionelt samarbejde

I denne tekst bliver resiliens præsenteret som en mulig begrebsramme i tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner. Først er der en kort præsentation af resiliensbegrebet, og herefter introduceres de forståelser af resiliens, som er valgt som afsæt i udarbejdelsen af undervisningsmaterialet. Til sidst præsenteres ideer til risikoanalyse til brug for arbejdet med casene og med det perspektiv at udforske, hvilke muligheder der er i brug af resiliensperspektivet i tværprofessionelt samarbejde. Hvis I ønsker at arbejde ud fra resiliensperspektivet, er det nødvendigt at inddrage yderligere litteratur om resiliens.

### Kort om resiliens

Der eksisterer flere forskellige forståelser af begrebet resiliens. To aspekter indgår i en definition af resiliens, som de fleste forskere tilslutter sig: Der skal for det første være et element af risiko eller belastning til stede. For det andet skal man kunne identificere, at udfaldet er bedre end forventet, når man tager belastningen/risikoen i betragtning. Her er et eksempel på en definition af resiliens:

*”Resiliens er et fænomen eller en proces, som er udtryk for en relativ positiv tilpasning på trods af erfaring med betydelig modgang eller traumer” (Luthar i Jakobsen, 2014, s. 22).*

Denne definition lader læseren selv komme med fortolkninger af hvad en belastning er, og hvad det vil sige at klare sig godt eller bedre end forventet. Definitionen angiver ikke forklaringer på, hvorfor barnet klarer sig bedre end forventet.

### Kort om forskning i resiliens

Forskning i resiliens er oftest rettet mod at identificere i hvilket omfang der finder resiliensprocesser sted, samt hvilke forhold der kan relateres til hhv. at fremme og hæmme resiliensprocesser. Forskningsmæssigt er der belæg for at sige, at en stor del af de børn, der er udsat for betydelig risiko, kan karakteriseres som at have ”klaret sig” (Ottosen et al., 2010, s. 17-18).

Der er begrænset forskning i, hvordan man som professionel, som institution eller som tværprofessionelt team igangsætter resiliensprocesser. Af den grund er der ikke empirisk belæg for, at interventioner baseret på resiliens teori har effekt. Undervisningsmaterialet er funderet på en opfattelse af resiliens som systemisk og processuel. Det betyder at der ikke er en forventning om, at forskningen ad åre får skabt viden om effekten af forskellige måder at igangsætte resiliensprocesser på. Årsagen hertil er at den type forskning, som effektstudier kræver, kun kan finde sted, hvis resiliensbegrebets kompleksitet reduceres. Jo mere kompleks en intervention er, desto sværere er det forskningsmæssigt at dokumentere forandringer der er afledt af interventionen.

## Resiliens i et systemisk og processuelt perspektiv

Den forståelse af resiliens som præsenteres her, er koblet til Urie Bronfenbrenners teoretiske udgangspunkt (der er et særskilt dokument på hjemmesiden om Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model). I et systemisk perspektiv kan resiliens ikke forklares som et kendetegn ved det enkelte barn (se Jakobsen, 2014, s. 23). Resiliens betegner derimod de processer og samspil, som har afgørende betydning for at et barn der er udsat for betydelig risiko "klarar sig". I arbejdet med resiliens i et systemisk perspektiv rettes blikket mod de arenaer som barnet er en del af for at få viden om og indblik i, hvordan man kan understøtte barnets resiliensprocesser.

## Resiliens og tværprofessionelt samarbejde

Den systemiske og processuelle forståelse af resiliens bidrager med en teoribaseret argumentation for, at det nytter at "gøre noget" i mange af de forskellige kontekster, som et barn i en udsat position er en del af. Denne viden lægger op til interventioner der er funderet i tværprofessionelt samarbejde.

*"Anvendelsen af Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model kan være med til at give et billede af, hvor mange forskellige steder og hvor mange forskellige sammenhænge interventioner kan foregå i. Samtidig understreger den økologiske tilgang til at forstå et barns livsforløb også at understøttelse af beskyttelsesfaktorer kan ske på tværs af mange forskellige niveauer – fra barnet over familien til barnets nærmiljø." (Jakobsen, s. 161).*

Der eksisterer således en kobling mellem det systemiske og processuelle resiliensbegreb og det tværprofessionelle samarbejde om børn og unge i udsatte positioner. Når det er hensigtsmæssigt at tænke intervention i flere af barnets arenaer på samme tid, kan resiliensbegrebet udgøre et begrebsmæssigt afsæt for de indsatser, som de forskellige professioner omkring barnet/den unge kan have i fællesskab (Jakobsen, 2014, s. 24 og s. 144).

## En tværprofessionel risikovurdering

En risikovurdering kan være afsæt for at arbejde med intervention i et resiliensperspektiv. I analysen kan eventuelle sårbarhedsskabende og resiliensskabende processer samt risiko- og beskyttelsesfaktorer identificeres. Det er væsentligt at arbejde med forholdet mellem viden om risikofaktorer på et generelt plan og om og i givet fald hvordan disse får betydning i den konkrete kontekst. Et eksempel på dette er fx risikofaktoren "fysisk vold mod børn". Den grad af udsathed som risikofaktoren fører med sig, er afhængig af den kontekst som barnet bliver slået i. Er der et højt konfliktniveau i hjemmet? Det betyder ikke at det er acceptabelt at barnet bliver slået, men det betyder at graden af udsathed kan variere afhængigt af de øvrige omstændigheder i barnets situation (Axford, 2009, s. 6). Formålet er at analysere i hvilken grad disse risikofaktorer sætter barnet i en udsat position (Jakobsen, 2014, s. 58-59).

## Hvilke forhold henholdsvis fremmer og hæmmer resiliensprocesser?

Gennem forskning er der opnået viden om hvilke forhold der kan betegnes som risikofaktorer, og hvilke forhold der kan betegnes som beskyttelsesfaktorer. Det er dog for omfattende at gengive denne viden her. Derfor er der nederst i dette afsnit henvisninger til hvor en del af denne viden kan findes.

Her skal tre forskningsresultater fremhæves:

For det første har mængden af de tilstedeværende risikofaktorer betydning (Jakobsen, 2014, s. 51; Heide Ottosen et al., 2011, s. 17). Det vil sige at én risikofaktor i sig selv ikke udgør en stor risiko, men at en række risikofaktorer udgør en større risiko end blot summen af de enkelte risikofaktorer.

For det andet har varigheden af belastningen betydning. Vedvarende belastning skal opfattes som en risikofaktor i sig selv (Jakobsen, 2014, s. 52; Ottosen et al., 2010, s. 17 og Lausten et al., 2010, s. 90-91).

For det tredje kan forhold i én sammenhæng fungere som risikofaktor og i andre sammenhænge som beskyttelsesfaktor (fx lang tid i daginstitution og skilsmisse).

Viden om risiko- og beskyttelsesfaktorer:

- ICS-håndbog, 2010, s. 14-16, <http://shop.socialstyrelsen.dk/products/barnets-velfaerd-i-centrum-ics-handbog-1>
- Jakobsen, I. S., 2014, *Resiliensprocesser. Begreb, forskning og praksis*, Akademisk Forlag
- Lausten, M., Hansen, H. & Myrup Jensen, V. (2013): *God praksis i forebyggende arbejde. Samlet evaluering af dialogprojektet* s. 13-151. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd København. s. 37-51 i <http://www.sfi.dk/rapportoplysninger-4681.aspx?Action=1&NewsId=3803&PID=9267>

## Resiliens- og sårbarhedsskabende processer

I risikovurderinger er det væsentligt at have blik for de igangværende processer, som både kan være sårbarhedsskabende og resiliensskabende. Ved at have blik for processerne kan de tidspunkter og sammenhænge identificeres hvor en eller flere professionelle kan handle på måder, der understøtter en resiliensproces. Der er flere forhold, som man skal være opmærksom på i analysen af processerne:

- Det er væsentligt at skelne mellem de oprindelige belastninger og de belastninger som er negative følgevirkninger. Fokus skal være rettet mod de mellemliggende processer og ikke mod simple årsagssammenhænge.

- Det er væsentligt at have indsigt i hvilke belastninger det er muligt at fjerne eller reducere, og hvilke det ikke er muligt at fjerne. De risikofaktorer som ikke kan fjernes, kan man arbejde for at mindske følgerne af.

Med Emilie-casen som eksempel kan Emilies aktuelle situation analyseres som et resultat af samspillet mellem belastningsfaktorer, som det ikke er muligt at ændre på (anbringelse, måske/måske ikke føtalt alkoholsyndrom), negative følger af disse belastningsfaktorer (muligvis uhensigtsmæssig samværsordning med forældre) samt positive kædereaktioner/reduktion af negative følger af en belastning (at Emilies lærere har mulighed for at tage visse hensyn til hendes styrker i planlægning og afvikling af undervisning).

Her kommer forslag til nogle spørgsmål der kan stilles til hjemmesidens cases i et resiliensperspektiv.

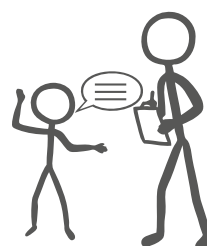
### **Eksempler på spørgsmål til casene**

- Analysér barnets/den unges situation. Hvilke risikofaktorer er det muligt at fjerne? Hvordan kan man gøre det? Hvilke risikofaktorer er det ikke muligt at fjerne? Hvordan kan professionelle handle for at mindske negative følger af de risikofaktorer som I mener at det ikke er muligt at fjerne? Fokus kan skærpes ved at rette blikket mod processerne (sårbarhedsskabende og resiliensskabende processer) og undersøge hvordan man i tværprofessionelt samarbejde har muligheder for at skabe betingelser for at barnets livsbane kan forandres.
- Hvilke negative henholdsvis positive kædereaktioner kan man forestille sig at barnets/den unges situation kan afstedkomme? Hvordan kan forskellige professionelle omkring barnet/den unge understøtte positive kædereaktioner? Hvordan kan forskellige professionelle omkring barnet/den unge mindske negative kædereaktioner? Identificér mulige mellemliggende processer.
- I risikoanalysen af en case kan I vælge at se på jeres egen tilgang til barnets situation. Har I valgt at have fokus på enkeltstående hændelser? Har I undersøgt hvilke processer disse hændelser er koblet til? Med afsæt i resiliensforskning er det centralt i en vurdering af et barns udsathed at have blik for hvordan det ikke er den enkelte hændelse i sig selv der nødvendigvis er afgørende for barnets grad af udsathed.
- Kan I med afsæt i viden om betydningen af mængden af risikofaktorer forstå, hvorfor barnet i casen agerer som han/hun gør? Giver denne viden anledning til at tilrettelægge den tværprofessionelle indsats på en særlig måde? I kan for eksempel lave en tidslinje over barnets livsforløb for at anskueliggøre en mulig ophobning af risikofaktorer og varigheden og følgerne af disse (se under tidslinje på hjemmesiden).

- Et barn eller en ung i en udsat position kan være i den situation, at der finder resiliensprocesser sted i én sammenhæng, men ikke i andre sammenhænge. Finder der forskellige processer sted i de forskellige systemer i barnets/den unges kontekst (jævnfør dokumentet om Bronfenbrenner)?
- Drøft hvad der skal være til stede for at barnet/den unge i casen klarer sig bedre end forventet. Har I samme opfattelse af hvornår barnet/den unge i casen klarer sig godt nok, og hvornår barnet /den unge klarer sig bedre end forventet? Hvordan kan I afgøre om noget kan kategoriseres som en belastning?
- Hvor lang tid skal interventionen tage? Hvorfor?

## Reference

- Axford, N. (2009), *Child well-being through different lenses: why concept matters*, Child & Family Social Work 14 (3), p. 372-383
- ICS-håndbog, 2010, <http://shop.socialstyrelsen.dk/products/barnets-velfaerd-i-centrum-ics-handbog-1>, p. 14-16
- Jakobsen, I. S., 2014, *Resiliensprocesser. Begreb, forskning og praksis*, Akademisk Forlag
- Lausten, M., Hansen, H. & Albæk Nielsen, A. (2010), *Udsatte børnefamilier i Danmark*. 10:14 København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd, p. 67-91. <http://www.sfi.dk/resultater-4726.aspx?Action=1&NewsId=2711&PID=9422>
- Lausten, M., Hansen, H. & Myrup Jensen, V. (2013), *God praksis i forebyggende arbejde. Samlet evaluering af dialogprojektet*, SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd, København. <http://www.sfi.dk/rapportoplysninger-4681.aspx?Action=1&NewsId=3803&PID=9267>, p. 13 - 151
- Ottosen, M. H. et al (2010), *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. SFI. <http://www.sfi.dk/rapportoplysninger-4681.aspx?Action=1&NewsId=2698&PID=9267>



## Refleksions- og analysemodeller

### Case

Læs casen grundigt

### 1. Centrale faktuelle oplysninger i casen

1A. Hvilke personer, institutioner og foranstaltninger er involveret?

1B. Hvordan beskriver hovedpersonen sine oplevelser, opfattelser, bud på løsninger?

1C. Hvilke centrale begivenheder er der i forløbet?

### 2. Analyse af flere faglige perspektiver

2A. Hvilke problemstillinger ser du med din faglige tilgang?

Hvilke antagelser/forforståelser har du af andre (relevante involverede) fagpersoners opfattelse af centrale problemstillinger i casen?

2B. Hvilke faglige tilgange har du til at forstå de valgte problemstillinger (etik, teorier, begreber og metoder)?

Hvilke antagelser/forforståelser har du ang. andre fagpersoners opfattelser af de problemer som du har valgt? (etik, teorier, begreber og metoder)

2C. Drøftelse/afklaring af mulige problemstillinger

### 3. Love og regler på området. Her ses bort fra casen, og der fokuseres på den/de valgte problemstillinger

3A. Retlige regler på området

3B. Kommunale retningslinjer for samarbejde

## Case-baseret analysemodel for tværprofessionelt samarbejde

**Baggrund for analysemodellen:** Modellen er inspireret af Urie Bronfenbrenner (1979) og udviklingsøkologien, der fastholder fokus på forskellige aspekter og niveauer med særlig vægt på mulige aktørperspektiver i casen. Med udgangspunkt i Morten Ejrnæs (Ejrnæs, M. (2001): Forskellige professioners syn på børn og deres sociale problemer: om vilkårene for samarbejde mellem sundhedsplejersker, pædagoger, lærere og socialrådgivere, Den Sociale Højskole) tages der i modellen højde for såvel monofaglige som tværfaglige forskelle mellem de enkelte fagprofessionelle aktørers opfattelse af valgte problemstillinger i casen. Modellen har som formål at studerende kommer frem til kernen i enhver problemstilling ved at undersøge væsentlige elementer i arbejdet med casen. Essensen er at alle kategorier skal gennemtænkes i det tværprofessionelle arbejde både i forberedelses-, planlægnings-, handlings- og evalueringsfasen.

### 5. Handlingsplan – der fokuseres på de valgte problemstillinger

5A Hvilke metoder anvendes

5B. Konkrete tiltag. Hvem gør hvad, hvordan og hvornår? Herunder: Hvem har hvilket ansvar og opgaver?

5C. Hvordan forventes forløbet afsluttet?

5D. Hvilke opmærksomhedspunkter er der i handlingsplanen for det tværprofessionelle samarbejde? Hvordan tages der hånd om dem?

### 4. Målet for indsatsen – fokusér på de valgte problemstillinger

4A. Hvilke mål sættes for indsatsen, og hvordan sikres brugerens perspektiv i målsætning?

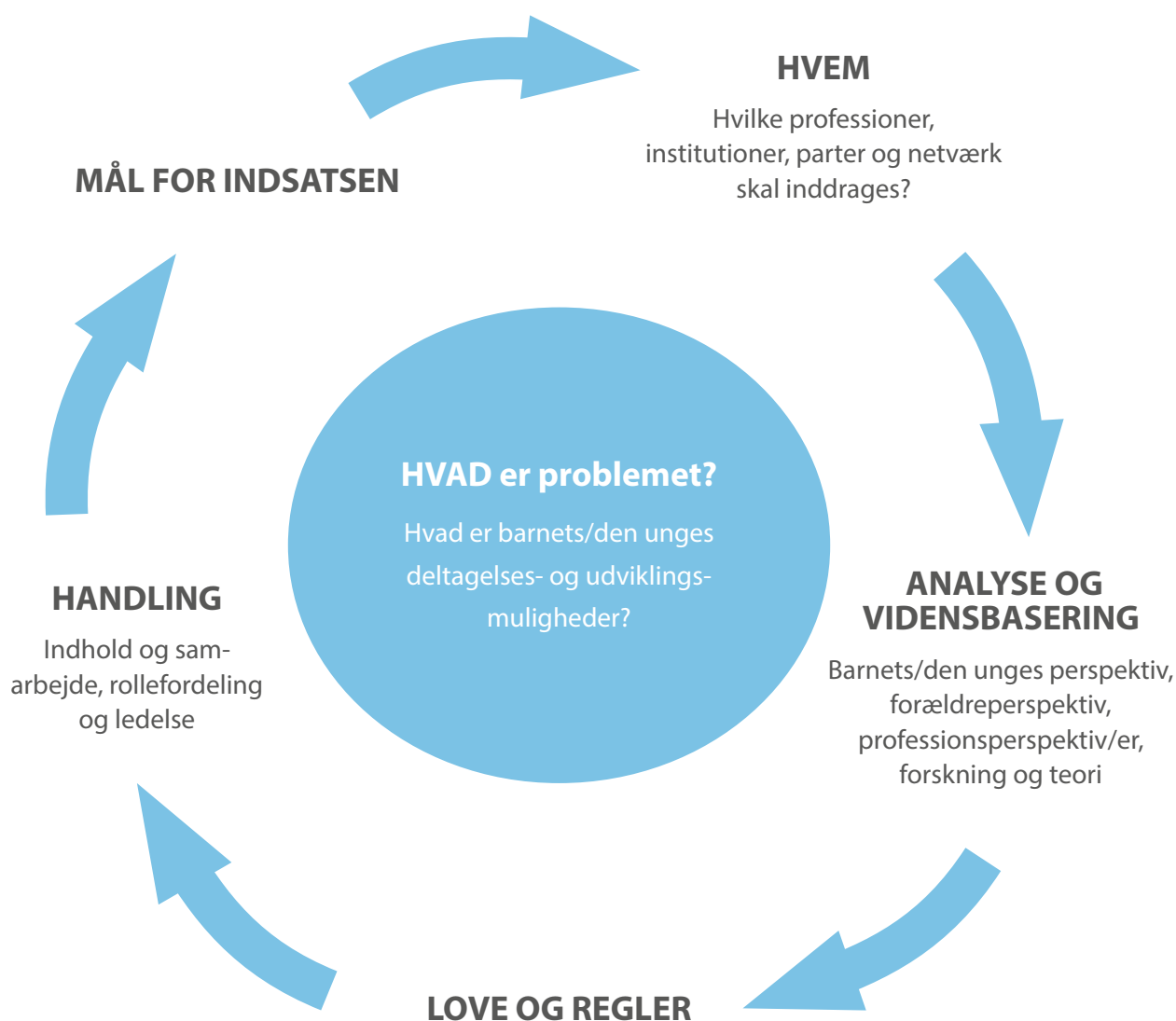
4B. Evaluering: Hvad skal evalueres, hvilke evalueringsmetoder skal anvendes og hvilke dokumentationsformer kræves?



## Analysemodel

Her er en enkel cirkulær model, som kan anvendes af studerende som afsæt for at analysere den enkelte case.

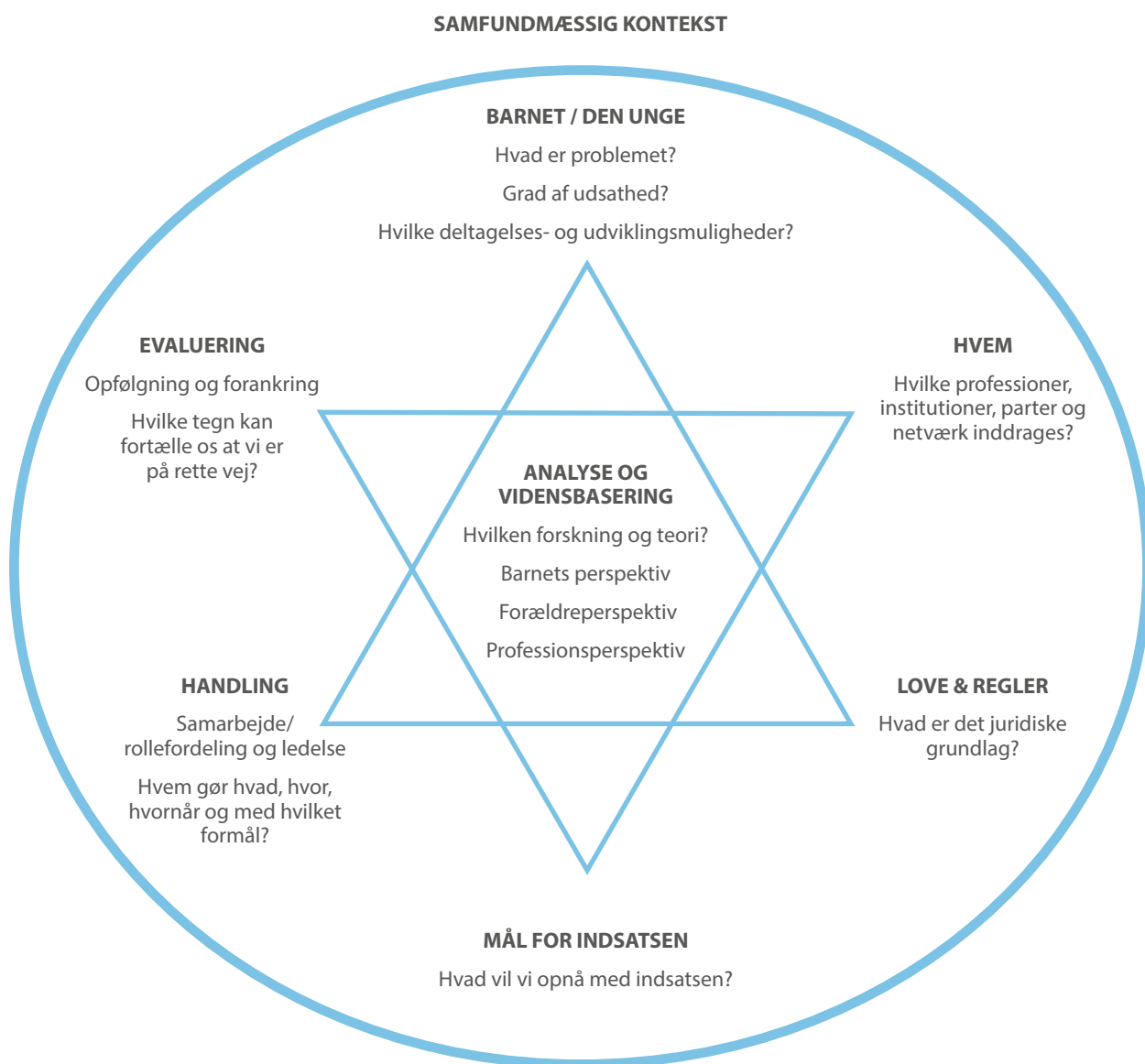
Analysemodellen er udarbejdet med inspiration fra udviklingsøkologisk teori (Urie Bronfenbrenner, 1979), og i modellen bliver der stillet centrale refleksions- og analyse spørgsmål, som kan guide studerendes fokusering på problemstillinger i den enkelte case. I centrum af modellen er der fokus dels på problembestemmelse og dels på, hvad der er barnets/den unges deltagelses- og udviklingsmuligheder.



## En model til systematisk analyse, refleksion og handling i det tværprofessionelle arbejde

Hensigten med modellen er kritisk analyse og udvikling af det tværprofessionelle arbejde. Modellen skal sikre at de studerende kommer frem til kerne i den aktuelle problemstilling ved at stille centrale spørgsmål i arbejdet med casen. Det er en systemisk model, hvilket betyder at alle elementerne er betydningsfulde og står i relation til hinanden, og at hvis der ændres i en kategori, påvirker det de øvrige kategorier. Kategorierne og begreberne er dog ikke endelige og absolutte, men må vurderes i et overordnet tværprofessionelt udviklingsperspektiv og i relation til den konkrete problemstilling og kontekst.

Modellen er desuden dynamisk, hvilket betyder, at man kan tage fat i kategorierne i vilkårlig rækkefølge. Essensen er dog at alle kategorier skal gennemtænkes i det tværprofessionelle arbejde både i planlægnings-, handlings- og evalueringsfasen, og at kategorien barnet/den unge skal fremhæves som den centrale kategori, idet det tværprofessionelle arbejde tager udgangspunkt i barnets/den unges deltagelses- og udviklingsmuligheder.



## Tidslinjemetode

Flere af casene på hjemmesiden beskriver længere tidsforløb med mange begivenheder i barnets eller den unges liv, og det kan derfor give et overblik over begivenhederne at stille dem op på en tidslinje. En tidslinje er en kronologisk fremstilling af et begivenhedsforløb på en akse, hvor begivenhederne længst tilbage i tiden er til venstre og begivenhederne tættest på nutiden til højre på akse:

Fortid



Nutid

Tidslinje som metode er inden for sociologi bl.a. udviklet i Chicagoskolen af Abbott (Abbott, A. og Macindoe, H., 2004), der var optaget af mulighederne for at opstille årsagssammenhænge, f.eks. i menneskers karriereforløb. Et eksempel er analyse af årsagsvirkningsforhold i et begivenhedsforløb som Abbotts første sekvensanalyse af karriereforløb blandt musikere i 1700-tallets Tyskland (Abbott & Hryack, 1990). Opstilling af tidslinjer bruges i flere fag som f.eks. fagene historie og sociologi for at få overblik over længere, begivenhedsrige forløb for derved at kunne se begivenheders rækkefølge, hvad der kom først og senere, og hvad der derfor kan tænkes at være medvirkende årsag til senere begivenheder.

I dette undervisningsmateriale kan udarbejdelsen af en tidslinje over forløbet i en case gøres forholdsvis enkelt. Man kan tage en case med et længere tidsforløb som f.eks. casen om Emilie og opstille tidslinjen fra tiden før Emilies fødsel med hendes forældres situation før fødslen, hendes fostertid med forældrenes alkoholmisbrug, fødslen og tiden efter fødslen med anbringelsen af Emilie osv. På tidslinjen kan man vælge at have forskellige parametre på hver side af tidslinjen, f.eks. således:

Begivenheder i hjemmet



Nutid

Begivenheder i daginstitution/skole

Derved er der mulighed for at se samtidige begivenheder og for at få et klarere overblik over forskellige typer begivenheder. Det giver i dette eksempel mulighed for at se om begivenheder i hjemmet og i daginstitution/skole kan tænkes at have påvirket hinanden i barnets livsforløb.

### Litteratur:

Abbott, A. og Hryack, A. (1990): "Measuring Resemblance in Sequence Data: An Optimal Matching Analysis of Musicians' Careers". I: *The American Journal of Sociology*, Vol. 96, No. 1, p. 144-185.

Abbott, A. og Macindoe, H. (2004): "Sequence Analysis and Optimal Matching Techniques for Social Science Data". I: M. Hardy & A. Bryman (eds.), *Handbook of Data Analysis*. London. Sage.

## Formål og mål i det tværprofessionelle arbejde

I arbejdet med den konkrete problemstilling er det vigtigt, at studerende/professionelle gør sig overvejelser over, hvad målet med det tværprofessionelle arbejde egentlig er. Målovervejelser kan både knytte an til det overordnede formål med samarbejdet, og til det/de specifikke mål, der arbejdes hen imod i en konkret sag.



Med begrebet *formål* henvises der til de samfundsmæssigt perspektiver, som det tværprofessionelle samarbejde har. Højholdt (2013) peger på tre perspektiver, der knytter sig til henholdsvis et innovations-, et effektiviserings- og et borgerargument. Disse tre argumenter får på forskellig vis betydning for praksis. Derfor er det vigtigt, at man som fagperson kan forholde sig kritisk-konstruktivt til både den mono- og tværprofessionelle professionsudøvelse. At forholde sig kritisk henviser her til nødvendigheden af, at de professionelle har en distanceret og reflekteret tilgang til den faglige forforståelse og dens eventuelle begrænsninger, mens konstruktiv henviser til, hvordan de faglige udgangspunkter kan gøres frugtbare for en konkret og eventuelt ændret praksis.

Med begrebet *mål* henvises der til det eller de specifikke mål, der arbejdes hen imod i en konkret sag. I arbejdet med at opstille mål kan der tages udgangspunkt i såkaldte SMARTE mål. I den "smarte" proces sorteres og konkretiseres målene for forløbet, så det bliver attraktivt og acceptabelt både i forhold til barnet og i forhold til den kontekst og de relationer, barnet indgår i. Processen kræver kyndighed i at stille spørgsmål, lytte og kommunikere svar, der ikke drejer sig om, hvad vi synes eller tror, der er rigtig eller forkert, eller har egen faglighed som udgangspunkt. I processen er det tværtimod vigtigt hele tiden at fastholde barnets muligheder og perspektiv. Ordsammensætningen SMART er en forkortelse for Specifikt – Målbart – Attraktivt – Realistisk – Tidsbestemt. Her tilføjes E for Evaluering for allerede ved målfastsættelsen at medtænke evalueringen.

### **Målfastsættelse ved hjælp af den SMARTE model ser således ud**

Specifikt: Hvad er målet helt præcist? Vær så konkret og præcis som muligt.

Målbart: Hvordan ser det ud i et fremtidsperspektiv når målet er nået? Resultatet af indsatsen skal kunne registreres i evalueringen.

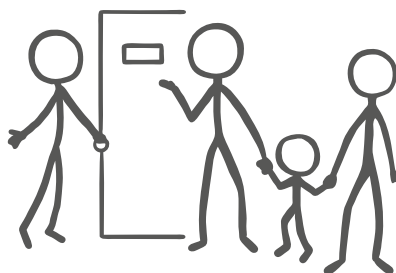
Attraktivt: Hvorfor er målet attraktivt og motiverende for barnet og de øvrige involverede aktører? Man kan også spørge om det er Accepteret og tilpas Ambitiøst, dvs. er det vigtigt, relevant og fornuftigt?

Realistisk: Hvorfor er målet realistisk (ikke for svært/ikke for let, motiverende og accepteret). Kan målet reelt realiseres?

Tidsbestemt: Hvornår skal målet være nået? Hvor meget tid skal der bruges, og hvem skal bruge tid for at indfri målet?

Evaluering: Hvordan og hvornår skal målet evalueres? Skal og kan der evt. justeres undervejs, og hvilke tegn (kriterier) er der på at målet er nået?

*Højholdt, Andy (2013): Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis, Hans Reitzels Forlag*



## Undervisningsmetoder og eksempler på brug af dem

### Problembaseret læring (PBL)

PBL tager udgangspunkt i tre didaktiske principper: *problembearbejdning*, *studentercentreret læring* og *gruppeprocesser* (Rideout, 2001, Pettersen, 2001). Undervisernes og de studerendes aktiviteter er forbundet med henholdsvis *vejledning/facilitering af læringsprocesser* og studieaktiviteter i *basisgrupper* på tolv til tyve studerende.

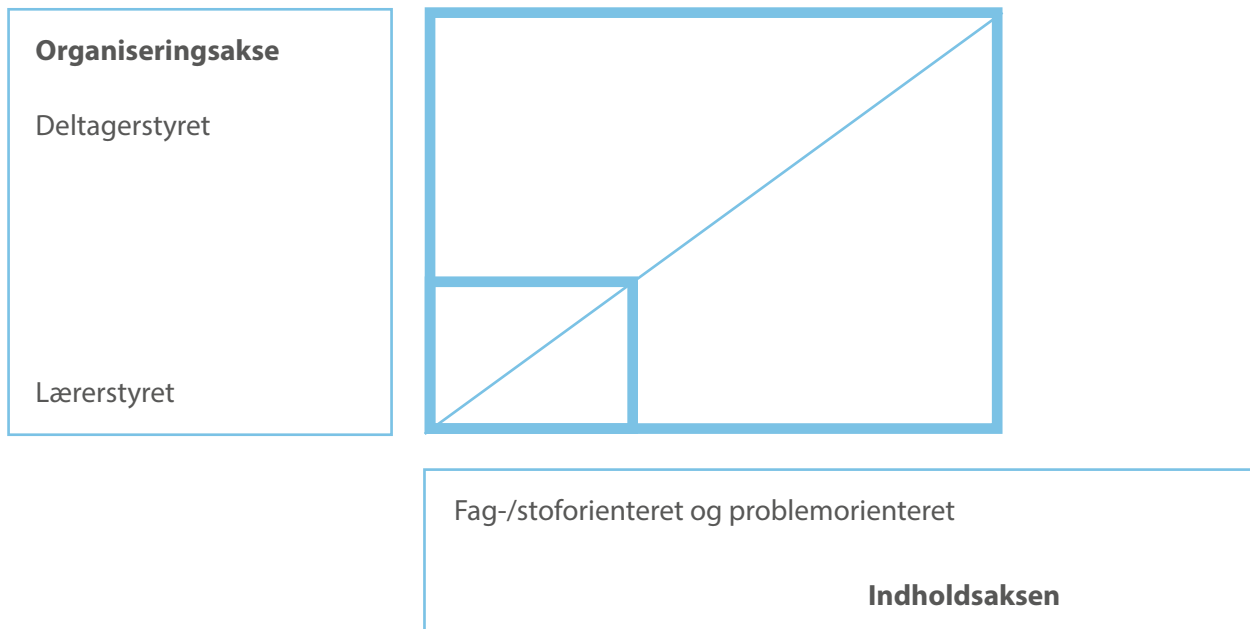
**Problembearbejdning:** Den grundlæggende tanke i PBL er at kommende professionsudøvere udvikler bedre og mere relevante færdigheder ved, igennem casearbejde, at blive konfronteret med problemsituationer der er forankret i situationer fra praksis, frem for at blive konfronteret med lærebogsstof og teori i tilrettelagte portioner. Problembearbejdning skal opfattes som en problemstilling eller en problemsituation, hvor mange sammenvævede forhold og mønstre indgår. En sådan problemsituation (case) er pædagogisk potent fordi den kan vække undren, pirre nysgerrighed eller kalde på forklaringer, hvilket vil fungere katalyserende for den studerendes læring da det fremmer den studerendes lyst til at kunne løse det (Pettersen, 2001). Når den studerende forestiller sig at stå i den konkrete situation som er beskrevet i casen, fremmer det den studerendes lyst til at 'løse problemet', og det kræver at den studerende tilegner sig faglig viden og kompetencer til at kunne handle i situationen. Den store lighed i læringsituationen og de praksissituationer de studerende senere vil møde, betyder at viden, færdigheder og kompetencer tilegnes således at de lettere genkaldes i praksis, og giver dermed potentiale til at danne bro og transfer mellem teori og praksis, som ellers kan være en udfordring for de professionsstuderende (Illeris, 2007, Haastrup et al., 2013).

**Studentercentreret:** Problembaseret læring kræver en aktiv studerende. Udgangspunktet er at studerende kun lærer når de selv er aktive og styrende i deres læringsproces. Metoden indebærer høj grad af selvstændighed, deltageraktivitet og medansvar for egen læring, og det er idealet om det lærende menneske der med vejleders hjælp kan udvikle sig til en 'self-directed learner' eller 'lifelong learner' (Pettersen, 2001, Rideout, 2001).

**Gruppeprocesser:** Gruppeprocesser spiller en central rolle i PBL, dels fordi tænkningen hviler på et konstruktivistisk lærings syn med dialog som ideal (ibid.), og dels fordi gruppen fungerer som en støtte og tryk base for den enkeltes læring. Gruppen giver også den studerende erfaringer i relation til at indgå i mindre arbejdsgrupper og udvikler den studerendes relationelle og empatiske kompetencer (Pettersen, 2001).

**Tilrettelæggelse af undervisningen:** Problembaseret læring kan i den konkrete pædagogiske praksis udmøntes i mange varianter og med større eller mindre betoning af problemorientering og deltagerstyring i den konkrete undervisnings- og vejledningssituation. Betragtes deltagerstyring og problemorientering som to af de centrale akser i PBL, kan nedenstående model illustrere nogle sammenhænge mellem indholdsudvælgelse, organisering (styring) og læringsresultat. Indholdsaksen går fra det fag- og stoforienterede mod det problemorienterede. Organiseringsaksen fra det

lærerstyrede til det deltagerstyrede. Derved udspændes et operationelt felt inden for hvilket man kan tale om PBL. Den skrå akse indikerer at forskellige PBL-former lægger op til forskellige læreprocesser, der kan udvikle forskellige kompetencer. Opgaver der ligger i nærheden af det lærerstyrede og stoforienterede vil fremme læreprocesser af kummulativ og assimilativ karakter, mens åbne problemorienterede projekter vil fremme akkomodative læreprocesser (Illeris, 2007).



I PBL-sammenhænge fremhæves erhvervsfaglig vejledning som det primære formål med vejledningen, omend andre vejledningsformer som personlig vejledning og rådgivning, opgavefaglig vejledning og studie- og erhvervsvejledning indgår med varierende grad. Vejledningen foregår individuelt eller i grupper. Vejledningen handler således om at den studerende via samtale og refleksioner med vejleder og medstuderende udvikler sin praksisteori og sin identitet som kommende professionel (Pettersen, 2001).

**De syv trin:** Et PBL-forløb er inddelt i forskellige faser. Der tales ofte om syv trin: *problembevidsthed, problemdefinering og problemafgrænsning, problemanalyse, konsekvensanalyse, planlægning og valg, gennemførelse samt opsummering og evaluering* (Pettersen, 2001, Petersen, Brøndum og Andersen, 2011). Ved det første møde (to lektioner) præsenteres de studerende for casen. Casen, som igangsætter de studerendes læring, skal afspejle et autentisk problem og være så tilpas kompleks at det bliver nødvendigt, at alle i gruppen arbejder sammen. Ved dette møde indleder de studerende med at udpege forskellige problemstillinger i casen, bringe deres forforståelser i spil og udlede spørgsmål og læringsbehov som bør undersøges nærmere (ibid.). De studerende arbejder i op til en uge efter dette første møde individuelt med det læringsspørgsmål som de har påtaget sig for gruppen (der kan være seks til ti læringsspørgsmål i gang i den samlede gruppe). Ved det andet møde deler de studerende den viden de har opnået omkring de enkelte læringsspørgsmål, og gruppen hjælper hinanden ved hjælp af faglige dialoger (ikke fremlæggelser) med at relatere den nye viden tilbage på problemstillingerne i casen (ibid.).

## Reference

Hastrup, L., Hasse, C., Jensen, T.P., Damgaard, L.E., Laursen, P.F. og Nielsen, T.K. (2013) 'Brobygning mellem teori og praksis i professionsuddannelserne – sammenfattende rapport'. Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning, KORA

Illeris, Knud (2007) 'Læring'. Roskilde Universitetsforlag

Rideout, Elisabeth (2001) 'Transforming Nursing Education through problem-based learning'. Jones and Bartlett Books, USA

Petersen, Hanne, Brøndum, Susanne og Andersen, Helle (2011) 'Udvikling af problembaseret læring, PBL på Sygeplejerskeuddannelsen i Odense, UCL'. Uddannelsesnyt nr. 4, 22. årgang

Pettersen, Roar (2001) 'Problembaseret læring PBL – for elever, studerende og lærere'. Dafolo Forlag





## Program for to dages undervisningsforløb med afsæt i den autentiske case om Martin

### Deltagere i forløbet:

30 pædagogstuderende på 5. semester og 22 sygeplejerskestuderende på 6. semester

### Didaktisk metode:

Problembaseret læring

### Undervisere:

Undervisergruppen bestod af fem undervisere, som havde forberedt forløbet og udarbejdet en detaljeret procesdrejebog.

### Første undervisningsdag

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer
08.30-11.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Velkomst</li> <li>• Præsentation af alle deltagere og præsentation af programmet for to-dags-forløbet</li> <li>• Kort oplæg om tværprofessionelt samarbejde og problembaseret læring.</li> <li>• Præsentation af et udsnit af casen om Martin og præsentation af problembaseret læring</li> </ul>	<p><b>Gruppeproces med vejledning:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afdækning af casens problematikker gennem en undersøgende tilgang og udarbejdelse af mindmap med skitsering af de problematikker som de studerende vurderer casen handler om</li> <li>• Udarbejdelse af læringsmål for hver enkelt deltager</li> <li>• Beslutning om hvilket fagligt tema den enkelte vil holde oplæg for gruppen om på den efterfølgende undervisningsdag med afsæt i de problematikker gruppen har fået skitseret</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et udsnit af casen om Martin</li> <li>• A3-papir og tuscher</li> </ul>
11.00-11.30	Frokost		
11.30-12.45	Videnssøgning	De studerende søger viden i egne tidligere studieopgaver, bruger nettet, går på biblioteket og hjælper hinanden med at finde viden om det de ikke ved noget om/har brug for at vide mere om.	
12.45-14.30	<p><b>Fælles</b></p> <p>Oplæg om "Familiefokuseret sygepleje" v/ ekstern forsker</p>		

## Anden undervisningsdag

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer
08.30-10.45		<p><b>Gruppeproces med vejledning:</b> I hver gruppe starter en af de studerende med at holde oplæg for gruppen. Gruppens deltagere byder ind undervejs i oplægget med den viden de har forberedt, og på denne måde får alle gruppens deltagere præsenteret de faglige bidrag som de har forberedt.</p> <p>Herefter dialog og debat om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• handlemuligheder og faglige begrundelser herfor</li> <li>• barneperspektivet</li> <li>• hvad det tværprofessionelle samarbejde kan bidrage med i forhold til børn og unge i udsatte positioner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De studerende medbringer relevant artikelmateriale m.m. til hinanden</li> </ul>
10.45-11.15	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hele casen om Martin læses højt af underviser</li> <li>• Fælles dialog og refleksion med afsæt i de studerendes faglige viden og erfaringer gennem gruppearbejdet</li> </ul>		
11.15-12.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluering af forløbet Hver gruppe præsenterer tre centrale evalueringssvar</li> </ul>	<p><b>Individuel evaluering af forløbet i forhold til to temaer:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tværprofessionelt samarbejde</li> <li>2) Læringsudbytte og samarbejdet i gruppen</li> </ol> <p>Gruppedialog med afsæt i den individuelle evaluering og beslutning om tre centrale evalueringssvar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalueringsskema</li> </ul>

## Rollespil

Rollespil kan være et brætspil, kortspil eller live-rollespil. Med hjemmesidens materiale har I mulighed for at lave live-rollespil. Rollespil som læringsmedie kan defineres som: *"Et spilforløb der udspiller sig i et simuleret rum, hvor deltagerne i en fælles historie ved hjælp af et perspektivskift oplever konflikter, foretager valg og efterfølgende reflekterer selvstændigt og kritisk over deres valg for derefter at benytte den tillærte viden selvstændigt"* (Wellejus & Agger, 2006, s. 221).

Rollespil er velegnet som studieaktivitet i professionsuddannelserne fordi man får mulighed for at simulere en autentisk situation. Det giver dermed studerende mulighed for både at træne deres viden (fx om de retslige rammer for daginstitutioners udlevering af børn til personer der er påvirkede af alkohol) samt deres professionelle færdigheder og kompetencer, som ikke er uafhængige af, men samtidig er mere omfattende end veldefinerede vidensmål (fx at kommunikere med et barn og dets alkoholpåvirkede forælder i en specifik kontekst).

### Rollespillets elementer

Rollespil bygges op om forskellige elementer. Helt centralt i konstruktionen af et rollespil er grundstenene konflikt, roller og setting (Knudsen, 2011, s. 101).

I alle cases vil der være en række konflikter, som kan fungere som afsæt for rollespillet. En konflikt skal her opfattes bredt som uoverensstemmelse, dilemma, forskellige problemforståelser eller forskellige perspektiver og positioner i forhold til et barn eller en situation.

I tilrettelæggelsen af rollespillet vurderer man hvilken konflikt i en case der er relevant for de deltagende professioner, og formulerer en setting/spilramme ud fra denne. Settingen/spilrammen er den konkrete ramme om rollespillet, fx et møde, en afhentning i SFO, en situation i et klasseværelse etc., hvor rolleindehaverne skal forholde sig til og reagere på konflikten.

Knudsen (2011) anbefaler at man udstyrer studerende med relativt omfattende beskrivelser af de karakterer som de skal spille. Det vil understøtte de studerendes engagement i rollespillet – de bliver i højere grad in-game (Knudsen, 2011, s. 103). *I kan se et eksempel på rollespil med afsæt i Emiliecasen på hjemmesiden.* I eksemplet får studerende en relativt velbeskrevet rolle og baggrundsviden samtidig med at de får rum til at træne de relevante professionskompetencer som "sig selv".

Et andet relevant element er fx spilkort der fortæller noget om hvad der sker i rollespillets omverden. Spillekortene skal vendes undervejs i spillet. Fx kunne man forestille sig at et spilkort i Emilie-casen beskriver at der skal spares på plejefamilieområdet, og at alle plejefamilier skal have revurderet deres vederlagssituation.

## Rollespillets faser – to perspektivskift

Agger og Wellejus argumenterer for at man kan anskue rollespil som læring af anden orden (Wellejus & Agger, 2006, s. 221). De er inspirerede af Lars Qvortrups læringsloop. Ud fra dette perspektiv er det væsentligt at der sættes en ramme om rollespillet, som sikrer at hver deltager oplever to perspektivskift. Det kan illustreres ved hjælp af følgende tre loop:

- I første loop skal deltagerne igennem fx undervisning eller studiegrupppearbejde introduceres til både den faglige viden, som de har brug for til rollespillet, og til selve spilrammen/settingen.
- I andet loop spiller man spillet. Dette er det første perspektivskift. Helt konkret skal deltagerne gå ind i deres rolle og mødes om det som spilrammen/settingen dikterer. Simuleringen er rammesat af en spilramme, fx et netværksmøde, der skal afholdes, af instruktioner og baggrundsviden til de enkelte rolleindehavere og af krav om et slutprodukt, fx et referat eller en handleplan. Denne rammesætning skal danne udgangspunkt for at deltagerne i simuleringen agerer selvstændigt, forholder sig til en eventuel konflikt og træffer valg ud fra deres faglige viden.
- I tredje loop finder det andet perspektivskifte sted. Her træder deltagerne ud af deres roller. I denne fase skal deltagerne reflektere over hvordan rollespillet forløb og igen inddrage den viden som blev tilegnet i første loop. Deltagerne diskuterer og evaluerer de valg som de traf i løbet af rollespillet.

Agger og Wellejus påpeger at: *"Rollespillet kan give en oplevelse, en repræsentation for den spillende, men der læres kun noget af spillet hvis indholdet bliver bearbejdet i en refleksionsproces"* (Wellejus & Agger, 2006, s. 232).

## Reference

Kofoed, M. K. (2011): "Gymnasieelevers interesse for de naturvidenskabelige fag – Om brugen af rollespil i den naturvidenskabelige undervisning". Center for Naturvidenskabernes og Matematikkens Didaktik, Syddansk Universitet.

Wellejus, A. & Agger, A. (2006): "Lyst, leg og læring. Det historiske vindue og rollespil som læringsværktøj", s. 217-236 i Sandvik, K. og Waade, A.M.: *Rollespil i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag. Århus.

Duus, T. (2006): "Rollespil som læringsmedie. Tre modeller for rollespilsbaserede læringsarrangementer", s. 257-274 i Sandvik, K. og Waade, A.M. (2006): *Rollespil i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag. Århus.

## **Emiliecasen som rollespil**

### **Formål**

Formålet med Emilie-casen som rollespil er at træne studerendes kompetencer til at agere ud fra deres professionelle viden og færdigheder i forhold til et barn i en udsat position.

### **Valg af konflikt og setting**

Emilie-casen rummer en række forskellige komplekse dilemmaer som man kan lade studerende arbejde med. I Emilie-casen har SFO-pædagogen og socialrådgiveren forskellige syn på hvem der skal handle, og hvordan der skal handles når Emilies far i alkoholpåvirket tilstand afhenter Emilie i SFO'en. Denne konflikt blev udgangspunkt for opbygningen af de tre rollespilsettings.

### **Rollespil i en monofaglig situation**

Gennem rollespillet kan studerende få et indblik i hinandens monofaglige professionspraksis. På samme tid kan studerende arbejde med læringsmål om at tilegne sig kompetencer og færdigheder til at agere professionelt med afsæt i den viden og de færdigheder og kompetencer som de har fra deres professionsbacheloruddannelse.

I det første rollespil indgår en setting om Emilie, der skal på weekend hos sin far. Han skal hente hende i SFO'en. Der er roller til Emilie, en nyansat SFO-pædagog og Emilies far. Alle rollebeskrivelser er på ca. én side. Emilies far ankommer tydeligt påvirket af alkohol.

Det andet rollespil er en samtale som socialrådgiveren holder med Emilie i plejefamiliens hjem på baggrund af Emilies mulige mistrivsel og det muligvis problematiske samvær med forældrene. Her er det væsentligt at rolleindehaverne anvender viden om hvad der er sket i deres første rollespil. Det kunne fx være at beslutningen i første rollespil blev at Emilies far fik lov til at tage Emilie med hjem. I det andet rollespil er der roller til Emilie, plejemor og socialrådgiver.

### **Rollespil om tværprofessionelt samarbejde**

I det tredje rollespil er spilrammen et netværksmøde, hvilket giver studerende mulighed for at styrke deres kompetencer til at indgå i en hyppigt anvendt form for tværprofessionelt samarbejde. Her er roller til lærer, SFO-pædagog, far, plejemor og socialrådgiver. Ved dette rollespil skal studerende træne deres kompetencer til i tværprofessionelt samarbejde at analysere Emilies situation. De studerende kan anvende en af analysemodellerne til at analysere Emilies situation efter netværksmødet.

## Rollespil 1

I skal forberede jer på at spille en situation hvor Emilies far Søren kommer lettere beruset til Emilies SFO. Her skal I vælge en Søren, en Emilie og en Stine (den nyansatte SFO-pædagog). I vælger selv hvem af jer der skal udføre spillet. De af jer der ikke skal agere en person, fordeler jer som sparringspartnere til de af jer der har en rolle. Hvert rolleteam (rolleindehaver + sparringspartner(e)) sætter sig sammen, læser deres rollespilmateriale og forbereder sig på rollespillet.

### Situation/setting

”Det er fredag kl. 15 i Emilies SFO. Emilie kom i SFO’en kl. 13.00 direkte efter skoletid. I de to timer har hun kun villet spille UNO. Til sidst var der ikke flere børn i SFO’en der ville spille UNO, så nu er det kun Emilie og den nyansatte pædagog, Stine, som spiller. Mellem hvert spil blander Stine kortene og Emilie går et smut ud i garderoben og retter lidt på den måde som weekendtasken er presset ind på hendes garderobebelads. Og så holder hun øje med busstoppestedet udenfor. Nu kan Emilie se at Søren stiger ud af bussen.”

I udfører rollespillet. Det kan være frugtbart at gentage det. I kan på forhånd aftale at I kan lave time-out hvis rolleindehaverne har brug for hjælp fra sparringspartnere.

### Instruks til den der spiller Emilie

Emilies tanker: ”Måske har han drukket for mange øller allerede nu. Måske er han gået hen til busstationen i god tid for at købe et klippekort, og så møder han nok Michael på vejen – og så har Michael helt sikkert to øl i inderlommen. Jeg håber at han kommer for sent til bussen så jeg er den sidste der skal hentes. Det er næsten ikke til at holde ud at de andre børn skal se ham hvis han er fuld. Og please, at vi ikke skal med den samme bus som alle de andre børn – også de store børn. Så vil han altid snakke med dem alle og lave jokes og håndtegn og prale med mig eller fortælle noget han har gjort som bare INGEN af de andres fædre ville have gjort. Men når han gør det, kigger ALLE de andre på ham som om at han er mærkelig.

Nå, nu VIL jeg bare KUN tænke på hvordan det bliver når vi kommer hjem i lejligheden. Når bare vi kommer hjem, så skal det nok blive OK. Jeg ved bare at han har planlagt hvad for nogle film vi skal se i aften. Nu ER jeg altså også snart gammel nok til at se Starwars-filmene, som far elsker. Det er altså bare det bedste når vi ser film og spiser fredagsguf, og vi har dyner i sofaen og katten ligger og spinder oven på dynen. Og far har puttet mit nye One Direction-betræk på dynen og jeg har den der natkjole på som farmor har syet til faster da hun var lille. Den allerbedste gang var den gang før jul, hvor vi så megamange afsnit af Jul på Vesterbro på én aften. Så kunne jeg bare alle jokene og sangene om mandagen i skolen. Det glemmer jeg bare ALDRIG.

Det er jo ikke sikkert at det går i kage om lørdagen igen. Hvis nu vi bare lader være med at gå ned efter morgenbrød. Hvis nu vi på vejen hjem køber sådan noget brød som man kan tage ud af fryseren og putte i ovnen i stedet. Så behøver vi ikke gå ned til Føtex, og så kommer vi jo ikke lige forbi mors eller Michaels lejlighed. Hvis bare jeg har far helt for mig selv, så behøver han ikke blive i det der voksen-pjatte-humør, hvor der går øller i den. Måske skal jeg sige at jeg er syg, så vi er NØDT til at blive hjemme i lejligheden hele weekenden.”

### **Instruks til den der spiller SFO-pædagog Stine**

Stine er nyansat i SFO'en i en mindre skole. Hun har været ansat i tre uger. Én af Stines kollegaer har fortalt en del om nogle dilemmaer med en forælder, Emilies far Søren. Her er den fortælling som Stines kollega, Annette, har givet videre til Stine:

”Emilie har det svært i afhentningssituationen når hun ved at det er hendes far der kommer og henter hende. Så kan vi mærke det hele dagen i forløbet på skolen; Hun bliver irriteret. Hun er stresset af situationen fordi hun nu skal til at tage stilling til nogle voksenteam, som hun ikke har skullet tage stilling til når hun er i plejefamilien – der får hun lov til at være barn. Hun er i hvert fald kørt i højeste alarmeredskab i forhold til hvad der sker omkring hende.

Jeg har prøvet at rette henvendelse til sagsbehandleren. Det har bestemt ikke været de bedste afhentningssituationer, og det har samarbejdet med sagsbehandleren heller ikke været.

Det har været hovedrystende nogle gange fordi jeg har aftalt med plejemoeren at jeg skulle skrive til hende hver gang jeg oplevede en dårlig afhentningssituation. Det har været lidt svært at vurdere om Emilies far var påvirket af alkohol, eller om han havde drukket alkohol dagen i forvejen. Vi har også haft andre forældre der har sagt at ”det ikke kan passe at den mand får udleveret det barn”.

Det værste omkring situationen har været når jeg har underrettet sagsbehandleren om at vi har haft en afhentningssituation hvor vi har oplevet at forældrene lugtede af alkohol. Efter otte mails af den slags, som efterhånden bare lignede hinanden, venter sagsbehandleren tilbage til mig og skriver: ’Tak for orienteringen. Fremadrettet må I udfærdige en reel underretning såfremt forældrene har en bekymrende adfærd. Den skal I så gennemgå med forældrene inden I sender den til mig. Når jeg taler om bekymrende adfærd, så mener jeg at forældrene skal fremstå påvirkede af alkohol i en grad hvor de har en ændret adfærd, og hvor det vil påvirke Emilie. Og i de tilfælde må I overveje om det er forsvarligt at udlevere Emilie.’

Hun ønsker altså ikke længere at jeg retter henvendelse direkte til hende, som er barnets sagsbehandler og skulle være barnets ’advokat’ i gåseøjne. Det synes jeg er temmelig alarmerende. Det kan jo ikke passe at jeg skal tale med forældrene om deres alkoholproblem som det første inden jeg taler med de andre involverede – og slet ikke når forældrene er påvirkede.

Det kan aldrig blive en god aflevering eller en afhentning af barnet fordi Emilie naturligvis vil gå i forsvar for sin far og mor.

Jeg mener at det skulle være sådan at når jeg havde rettet henvendelse et antal gange til sagsbehandleren, så mener jeg at hun skal tage hånd om Emilies sag. Det kan hun så gøre ved at indkalde mig og forældrene til et møde så vi kan tale sammen om det jeg føler ikke er ok.

I forvejen føler jeg at jeg har en god kontakt til Emilies forældre når de henter, og jeg tror de føler sig meget trygge ved mig. Det ville jeg fuldstændigt underminere hvis jeg skulle begynde at tale med dem om deres alkoholproblem.

Det er ikke noget som jeg skal tage stilling til. Det mener jeg at de sociale myndigheder skal tage stilling til og sige: 'Nu har vi fået et vist antal henvendelser. Vi kan ikke blive ved med at acceptere at forældrene møder op lugtende af alkohol.' Der er ikke nogen løsning på vej, og det er derfor den samme situation vi hænger ved i. Bortset fra at jeg ved at næste gang jeg oplever en afhentningssituation hvor at jeg oplever forældrene påvirkede, så vil min eneste mulighed være at lave en direkte underretning.

Det skal siges; Emilie har et fantastisk bagland i form af sin plejemor – og sin plejefar. Jeg ved at plejemoren arbejder rigtig godt for at hjælpe hende. Så med det in mente tror jeg nok at hun skal klare sig. Men jeg tror ikke at hun skal udsættes for særlig mange besøg hvor det kikser og går galt.

Jeg er bekymret for at Emilie skal blive ved med at tage stilling til hendes forældres "dårlige liv".

Stine er derfor lidt spændt på hvordan det skal gå når Emilies far kommer og henter hende i dag.

Stine tænker:

"På en måde er det godt at Annette ikke er på arbejde. På den anden side så er det ikke ligefrem hverdagskost for en nyansat og nyuddannet som mig at håndtere en beruset far. Men det lyder nu også til at Annette og Emilies far bare ikke klinger specielt godt sammen. Det er tydeligvis også derfor at det er mig der skal være fritterens repræsentant til netværksmødet om Emilie i næste uge. Så afhentningen i dag skal bare gå så godt som muligt – for Emilies skyld. Det er godt at jeg har læst på Hillerød Kommunes materiale om emnet."

### **Instruks til den der spiller Emilies far Søren**

Søren tænker: "Det bliver godt at se den lille tøs igen. Hun glæder sig sikkert allerede. OG der er også noget at glæde sig til – hun skal BARE forkæles i weekenden. Mon hun ikke også bliver glad for at Gitte også kommer hele weekenden. Gitte glæder sig i alt fald – og jeg kan da heller ikke sådan holde hende væk fra Emilie. Men Emilie er jo fars pige, så det kunne nu også have været hyggeligt at bare være os to.



Og så er det jo allerede på tirsdag at der er det der møde – netværksmøde?! Det cirkus bliver ved og ved. Hver eneste gang jeg skal sidde til den slags møder, så kommer det tilbage – hvordan Emilie virkelig blev fremmedgjort for os på den måde hun blev fjernet på. Vi blev bare ikke taget alvorligt. Vi er blevet fejlet til side, og det er vi blevet hele vejen igennem. Og det kørte bare derudad med først det der Børn og Unge-udvalg, så Ankestyrelsen igen og igen. Det er bare en flok mennesker, der ikke har indsigt i hvad de i det hele taget har med at gøre.

Og de beskylder Gitte og mig for at være både alkoholikere og narkomaner! Og advokaten mener at vi er mere eller mindre imbecile og asociale og mindre begavede – og jeg ved ikke hvad!

Vi drikker da ikke mere end så mange andre. Jeg kommer jo fra håndværkerverdenen; Det var ikke sådan at man drak bajer hver dag, men det kan da godt være at man fik sig en fyraftensøl.

Og så er det så afsindigt latterligt at Gitte har sagt til socialrådgiveren at der er hold i beskyldningerne om at Gitte og mig drikker for meget. Jo, måske drak vi lidt rigeligt for at dulme det at vi fik fjernet Emilie. Det var jo hende sagsbehandleren – hun krævede at vi gik på antabus, og det gjorde vi også – tirsdag og torsdag var vi på lægecentret og fik vores antabus. Hvad fik vi ud af det? Vi fik aldrig Emilie hjem alligevel.

Og Emilie har aldrig lidt under at vi har drukket lidt for meget. Vi har altid sørget for at Emilie har haft det godt – hun har aldrig været forsømt! Når vi fx har ryddet op derhjemme, så har Emilie sagt: 'Skal vi ikke spille et spil?'; og så spiller vi alle tre et spil. Så sidder vi med en kop kaffe og sodavand og noget guf. Vi har altid hygget os med nogle spil. Hun har aldrig nogensinde kedet sig. Se bare på alle de andre forældre, som aldrig har tid til at sætte sig ned med ungerne og hygge med et slag kort. Men nej, dem har hende sagsbehandleren ikke øje på overhovedet. Det er da godt nok godt at Lisbeth og Ole ikke er af den støbning. Så var jeg blevet RASENDE.

Lisbeth og hendes mand Ole er i orden – og jo, de gør sgu hvad de kan for Emilie. Vi kan altid løse et problem – vi finder ud af det – også uden sagsbehandler og så videre. Så snakker vi lidt om det og prøver at finde en løsning – og om vi får lov til at kigge indenfor. Det er godt at Lisbeth skal med til mødet på tirsdag – hende kan man da snakke med.

Hende klasselæreren kommer nok også. Der er da heller ikke noget der – lærerne er faktisk OK. Emilie kan have haft det lidt svært i skole efter at hun er startet i 2. klasse – da har der været lidt problemer. Hun skal ikke på en større skole, det tror jeg ikke hun kan magte. Hun er i hvert fald tryk i de rammer hun har inden for skoleområdet. Hun kan altid gå hen og spørge en af lærerne hvis hun har et problem.

Der har da sikkert også været lidt spørgsmål til Emilie – der er måske andre i klassen der også ... som måske bor hos sin mor den ene uge og hos sin far den anden uge. Hvor Emilie måske tænker når vi kommer til et forældremøde, eller hvad det kan være, og vi ser de andre i klassen: 'Det er min mor og far'. 'Hvad så med plejemor og plejefar?' 'Det er også min mor og far – bare

på en anden måde'. Dem skal man også acceptere som forældre, ligesom vi er det. Den slags kører måske lidt rundt i hovedet på den lille dame.

Men de skal vide at jeg går efter at få Emilie hjem at bo igen. Men af hensyn til Emilie og hendes skolegang nu, så må jeg sætte det højere og sætte mig selv til side og sige: 'Men hvad er bedst for Emilie lige nu?'

Der er nogle ting som nager hende for tiden, og det skal hun lige vænne sig til. Jeg kan ikke komme ind til hvad det er der nager hende – og plejemor kan heller ikke. Det er der min bekymring ligger. Men jeg ved at det kommer på et tidspunkt. Vi skal bare vide hvad, for ellers kan vi ikke arbejde med det. Måske er det ikke SÅ tosset med det møde.

Gitte er så sart hvis man bare giver lidt lyd. Det er jo heller ikke hver dag vi ses, Gitte og mig.

Der er også derfor at det er godt at hun ikke skal med til mødet på tirsdag. Jeg klarer ærterne med systemet. Gitte kan ikke svare for sig uden at indrømme alt muligt – og så er det hele igen vores skyld. Det skal nu nok gå godt på tirsdag. Jeg vil foreslå at jeg skal have Emilie hver weekend så jeg langsomt kan komme ind på livet af hende – så er jeg klar til når hun er klar til at komme hjem. Det vil nok også løse den problematik med at der er noget som nager hende."

Rolleindehaveren og sparringspartnere bestemmer i hvilket omfang Søren er beruset når han ankommer til skolen.

## Rollepil 2

Det andet rollespil går ud på at socialrådgiveren skal tale med Emilie alene. Her skal I igen vælge to personer der skal være rolleindehavere. Som i første rollespil skal resten af gruppen fordele sig som sparringspartnere for rolleindehaverne. Hvis muligt har en socialrådgiverstuderende rollen som socialrådgiver, og hvis der er andre socialrådgiverstuderende i gruppen, er de sparringspartnere for den person der skal agere socialrådgiver. Forbered jer til at udføre rollespillet.

### Optakt/setting

I weekenden har Emilie været hjemme hos sin far. Nu er det mandag kl. 14. Emilies plejemor Lisbeth har lige hentet Emilie direkte efter skole. Den nye socialrådgiver, Malene, kommer på besøg for at tale med Emilie. Malene har fået samtykke fra Emilies forældre til at mødes med Emilie og til at indkalde til et netværksmøde. Mødet skal finde sted i morgen formiddag i et møderum på rådhuset. Emilies klasselærer Anna, plejemor Lisbeth, SFO-pædagog Stine, socialrådgiver Malene og far Søren skal deltage. Emilie ved ikke noget om netværksmødet i morgen. Hun skal heller ikke deltage.

Nu går Emilie rundt på sit værelse og sætter puderne på plads i sengen, for hun ved at den nye socialrådgiver Malene kommer og besøger hende. Lisbeth har lavet en bakke parat med småkager og saftvand, som nu står på det lille sofabord. Så kan man høre en bil der kører ind i gårdspladsen.

Én af jer agerer plejemor, der byder velkommen. Socialrådgiver og Emilie skal tale sammen alene.

Socialrådgiveren og hendes sparringspartnere bestemmer hvordan mødet mellem Emilie skal foregå, og hvad det skal omhandle. Medmindre pædagogen har kontaktet dig, så ved du ikke noget om hvordan det forløb med Søren's afhentning af Emilie.

Emilie og hendes sparringspartnere bestemmer hvordan weekenden hos far er gået.

I udfører rollespillet. I må meget gerne spille situationen igennem flere gange.

### **Instruktion til den der spiller socialrådgiver Malene**

Du er nyuddannet og nyansat børn & unge-sagsbehandler i Ådalens Kommune. Du har været ansat i en uge, så alt er helt nyt. En af de første kollegaer som du har kontakt med hedder Lone. Hun skal til at gå på efterløn fra næste måned. Da du skal overtage en del af hendes sager, fortæller hun dig mange historier om de børn og familier som hun har haft med at gøre. Én af sagerne fylder noget – Emilie. Fra flere sider – plejemor, anonyme tips, SFO-pædagogen – er der tegn på at Emilie har nogle udfordringer netop nu. Lone har ikke tidligere mødt med Emilie's klasselærer eller SFO-pædagogen. Ud fra en samtale med plejemor og Lones beretning får du det indtryk at det er plejemor som er bindeled mellem alle parter i denne sag. Men du vil gerne danne dig dit eget indtryk af hvordan de forskellige mennesker omkring Emilie oplever hendes situation. I sidste uge ringede du derfor til far fordi både klasselærer og SFO-pædagogen har udtrykt bekymring for Emilie. Lisbeth har fortalt dig at klasselæreren gerne vil have psykologhjælp til Emilie. SFO-pædagogen er stærkt bekymret over at Søren er beruset når han henter Emilie. Du foreslog Søren at I afholder et netværksmøde, hvor alle kan komme med deres bekymringer. Så kan I i fællesskab belyse problematikken. Det gav både han og Gitte samtykke til. De gav også samtykke til at du kan tale med Emilie inden mødet. Derfor skal du her i eftermiddag mødes med Emilie hjemme hos plejemor for at få en god snak med hende og lære hende at kende. Her er den afgående socialrådgivers fortælling om Emilie og det forløb som hun har været igennem.

Socialrådgiver Lones fortælling om sine overvejelser om og sin rolle i Emilie's forløb:

”Det særlige ved det her forløb er at det begyndte som en tvangssag, men så blev det til ændret til en frivillig anbringelse. Der er ikke noget mere ødelæggende for børn end når de er anbragt med tvang – fordi forældrene bruger al deres energi på at være i krig med kommunen og med advokater. Det har været en belastning i sagsarbejdet omkring Emilie at det drejede sig om

en tvangssag – det har til tider skabt en 'krigs-lignende zone' mellem forældrene og mig som kommunens repræsentant. Du kan samarbejde meget mere omkring børnene når det er frivilligt. Det har jeg i hvert fald set med denne her sag. Samarbejde – det er alfa og omega i de børnesager. Men det er en langvarig proces. Når jeg nu siger til faren: 'Det er altså et problem' – sådan kunne jeg ikke tale med ham dengang det var en tvangssag. Jeg lægger vægt på at far vokser ved anerkendelse, og jeg vurderer at jeg i dag ville have valgt en mere procesorienteret tilgang til sagsarbejdet.

Men det betyder også noget at jeg har holdt ved alle årene – det er sjældent en pige har en sagsbehandler gennem hele hendes opvækst. Jeg har været der fra dag ét. Jeg lægger mest vægt på at sikre Emilie en opvækst med tilknytning til nærmeste familie og netværk – samt almindelig skolegang. Jeg har kæmpet for at Emilies mor kunne få mere støtte fra socialpsykiatrien. Emilies samvær med farens forældre har fungeret godt. Samtidigt har jeg aldrig opgivet Emilies samvær med forældrene.

Jeg vurderer at der er ressourcer til stede i tilstrækkelig grad til at Emilies situation kan forbedres – navnlig med vægt på at Emilie godt kan forene de to familier hun har. Der er behov for både omsorg og grænser, og der skal derfor arbejdes på mange niveauer. Jeg ser at der ligger et dilemma i at plejemor både giver Emilie kærlighed, men samtidigt er bange for at miste hende."

Måske skulle man overveje overvåget samvær og et familiebehandlingsforløb med familieterapeut?"

Netop nu er aftalen omkring samværet at plejemor, far og mor aftaler samvær fra gang til gang med afsæt i Emilies ønsker."

## Efter rollespil 1 og 2

Alle der har haft en rolle i det første og det andet rollespil (SFO-pædagog Stine, Emilie, far Søren og socialrådgiver Malene) skriver en kort tekst, der gengiver deres oplevelse af situationerne. Resten af jer fordeler jer på de fire rolleindehavere som sparringspartnere. Det er forskellige former for tekster som rollerne skal skrive.

- Faren skal skrive en tekst med fokus på hvordan han oplevede situationen og hvad han følte.
- SFO-pædagogen Stine skal skrive en tekst som kan fungere som en dokumentation af at I har haft en samtale med faren, eller hvad der hændte under afhentningen af Emilie. Hvordan oplevede Stine Søren? Teksten skal være af den karakter at den ville kunne bruges ved en underretning. Det er ikke sikkert at jeres variant af rollespillet gav anledning til at der skal skrives en underretning. I så fald kan I skrive en praksisfortælling.
- Socialrådgiver Malene skal skrive et journalnotat om mødet med Emilie.

Emilie skal skrive hvordan hun oplevede de to rollespil.

## Rollespil 3

Denne formiddag skal I afholde et netværksmøde. Hvis nogen i gruppen er i tvivl om hvad et netværksmøde er, så del jeres viden om netværksmøder med hinanden. Hvis I er i tvivl, så søg viden om hvad netværksmøder er, fx i Håndbog om Barnets Reform.

Når I er klar over hvad et netværksmøde er, skal I finde frem til fem rolleindehavere. Emilies far Søren, socialrådgiver Malene og SFO-pædagog Stine skal deltage i mødet. Indehaverne af rollen som Søren, Malene og Stine arbejder videre med afsæt i det der skete ved rollespil 1 og 2. Der er derfor ikke nye dokumenter til disse tre roller. Derudover er der to nye personer, plejemoren Lisbeth og klasselæreren Anna, som skal deltage i netværksmødet. Resten af jer skal være sparringspartnere primært for socialrådgiveren Malene og SFO-pædagogen Stine

Når alle har fået en rolle, så skal I forberede jer til mødet. Det foregår som i de to andre rollespil: Hver rolleindehaver forbereder sig med hjælp fra sparringspartner(e).

Det er socialrådgiver Malene der skal være mødeleder. I mange kommuner ligger man vægt på at der tages en runde hvor alle deltagere kort fortæller om deres bekymringer. Ofte anbefaler man at hver deltager maksimalt kan komme med to bekymringspunkter for at få deltagerne til at udpege de to aspekter ved barnets situation som de opfatter som allermest bekymrende. Når man fortæller om sine bekymringer skal det ikke være en lang fortælling, men en kort og konkret opridsning af de vigtigste aspekter som ligger til grund for bekymringen. De andre deltagere kan stille spørgsmål hvis de har brug for uddybninger. Deltagerne skal ikke fortælle om de deler eller ikke deler bekymringerne.

### Her er en dagsorden til jeres netværksmøde

Dagsorden til netværksmøde:

1. Orientering om mødeform
2. Bekymringspunkter omkring familien/barnet
3. Ressource- samt udviklingspunkter
4. Ønsker til den fortsatte hjælp til familien/barnet
5. Aftaler laves iht. punkt 4 (Hvad kan hver enkelt mødedeltager byde ind med konkret?)
6. Konklusion og mål ihenhold til:
  - 1) Udvikling/adfærd
  - 2) Familieforhold
  - 3) Skoleforhold
  - 4) Sundhedsforhold

5) Venskaber/fritidsforhold

6) Andet

7. Dato for næste møde

Når I har forberedt jer, udfører I mødet. I kan tage time-out når I synes det passer ind. I kan med fordel gennemspille mødet flere gange – fx med nye rolleindehavere.

Bagefter skal I gå ud af jeres roller og reflektere over Emilies situation og jeres tværprofessionelle samarbejde omkring Emilie. Se nærmere på tilhørende instruks.

### **Instruktion til den der spiller klasselærer:**

”Emilie kan godt sidde og koncentrere sig hvis hun sidder uforstyrret, men hun har meget svært ved at sidde og arbejde når der foregår noget omkring hende. Hun bliver afledt hele tiden.

I stedet har hun meget travlt med at holde øje med de andre børn hele tiden. Så det fungerer ikke så godt hvis hun har forstyrrelser omkring sig.

Emilie har også rigtig svært ved at indgå i et samarbejde. Det kan lade sig gøre hvis det kun er en enkelt kammerat hun skal forholde sig til. Men kun med meget konkrete opgaver. Ligeså snart det er en gruppe hun skal fungere i, så går det i fisk for hele gruppen fordi Emilie kun kan se sin egen vinkel på tingene.

Hun forstår ikke hvad de andre siger til hende – eller forstår ikke hvad der sker i det samspil. Og så føler hun at hun bliver skubbet ud eller at de skælder ud på hende og er efter hende. Men i virkeligheden er det jo hende der er efter hele verden.

Jeg kan også se at det i perioder kan gå bedre. Men de dage hvor hun skal i kontakt med sine biologiske forældre, da er hun helt umulig. Så kan hun slet, slet ikke finde ud af at samarbejde med andre. Hun skælder ud på alle og alt hele tiden og kan slet ikke rumme verden.

Ja, og med det jeg har set til forældrene til skole-hjemsamtaler, så er det måske ikke så mærkeligt. For det første vil jeg sige at det ikke virker som om de altid har det overskud der skal til et barn som Emilie. Jeg mener ikke at de kan tage ordentlig vare på hende. For det andet virker det ikke som om de kan tage vare på sig selv. Når vi beskriver Emilie herude, så kører faren det hele tiden over på hvordan han har det – som et barn ville gøre det – og ikke i forhold til hvad der er godt for Emilie. Så hvis vi roser Emilie, så sidder de og suger det ind som om det var en ros til dem. Og det er lidt uheldigt, for de hører faktisk ikke hvad vi siger.

Jeg kan slet ikke forstå hvordan et lille barn på den måde skal udsættes for de biologiske forældre når det koster så meget for hende følelsesmæssigt – og i det hele taget i hendes liv. Hvis jeg kunne vælge for Emilie, så mener

jeg som sagt at hun ikke skulle se sine biologiske forældre. Og så tænker jeg at når hun bliver voksen, så kan hun selv tage kontakt hvis hun ønsker det.

Men det er jo ikke min opgave at tage stilling til om hun skal se sine forældre. Vores primære opgave er at Emilie får nogen faglig kunnen så hun kan klare sig fremover og har et fremtidsperspektiv som siger noget uddannelse og et liv selv engang. Derudover synes jeg at vi har forpligtelse til at hjælpe Emilie til at kunne omgås med andre mennesker og indgå i nogle fællesskaber. Det gør vi i classesammenhæng. Men også på tværs – ikke kun med klassen, men også med både klasser over og under og i nogle sammenhænge med hele skolen. Når vi skal have emneuger, er vi altid opmærksomme på: 'Hvem er Emilie i gruppe med?' og 'Hvilke voksne er der?' osv. – for netop at have den ekstra ressource hvis der er behov for det.

Måske bliver det OK at få kontakt med socialrådgiver etc. Jeg har faktisk ikke været i kontakt med nogen – kun plejemoren. Så har jeg været i kontakt med moren og faren. Jeg har bare skrevet nogle udtalelser på Emilie når der er blevet bedt om det. Jeg går ud fra at de er blevet givet videre til sagsbehandleren eller hvor det er det skulle bruges henne.

Jeg kan sige – i forbindelse med det her med at kontakte sagsbehandleren –, både jeg og den anden lærer, dansklæreren i klassen, har udtrykt vores bekymring omkring Emilie og har ved vores sidste skole-hjemsamtale med plejemoren og med faren og moren sagt til dem at vi mener at det kan være en god idé at Emilie fik noget psykologhjælp. Jeg har – med godkendelse af både forældre og plejemor – talt med vores skolepsykolog om Emilie fordi jeg mener hun har så svært ved at håndtere de følelser der er i hende når hun skal møde sine biologiske forældre. Og der står vi lige nu, hvor vores psykolog siger at det ikke er noget han skal tage sig af fordi det er uden for skolens regi.

Jeg tænker at det kun kan blive sværere i fremtiden for hende. Vi skal have hjælp til at Emilie kan få hjælp til de følelser der er i hende. Det har jeg også bedt plejemor om at sige videre til sagsbehandleren. Det er nok det hun har gjort siden vi er blevet kaldt til det møde i dag.

Mn når jeg tænker over det, så er der da også tegn på positiv udvikling. Jeg synes at hun har udviklet sig fra kun at have sine egne ideer til nu også at kunne sidde og arbejde sammen med en anden – og at lytte til hinanden. Og så i mindre grad at nå frem til en form for enighed. Det synes jeg er en positiv udvikling.

### **Instruktion til den der spiller plejemor Lisbeth:**

"Åh, Emiliepiggen. Det er da godt at vi skal til det møde i morgen – for noget skal der gøres. På én måde har det fungeret godt at vi har aftalt samvær fra gang til gang – ud fra Emilies ønsker. Men den episode fra august skal bare ikke gentage sig i Kr. Himmelfartsferien. Søren, han har luftet tanken om at Gitte og ham gerne vil have Emilie alle fire dage. Men helt ærligt, så tvivler jeg på at det er Emilies ønske. Det er bare sket gang på gang at jeg skal stykke en lille pige sammen efter ferier og weekender. I august skulle hun være der en

uge. Og det havde jo egentlig tegnet godt op til ferien. Hun var hos dem hver anden weekend – ja, jeg tænkte at jeg faktisk slet ikke var i tvivl om at det nok skulle gå godt. Men hold da op, hvor gik det bare rigtig, rigtig dårligt – ned ad bakke! Og der var både druk og vold. Gudskelov, så har Søren aldrig slået Emilie – og jeg tror ikke at han nogensinde kunne få sig selv til det. Men hun har det skam også skidt nok med at se Søren slå Gitte.

Og så kom Emilie hjem og fortalte historien sådan lidt efter lidt. Først så kunne jeg da godt mærke at hvor er der bare noget som er HELT galt. Der var så mange tegn på at der var sket noget ubehageligt hjemme hos Gitte og Søren – nå, ja, dengang boede de jo også sammen. Jeg nåede lige at sige til Ole at: "Nu bliver vi altså nødt til at kontakte sagsbehandleren, fordi det her, det er for meget for hende". Jeg nåede så ikke at ringe til sagsbehandleren, men hun ringede til mig fordi der havde været en anonym anmeldelse om massiv druk og vold. Enden af det blev at Emilie bare ikke ønskede at skulle derop mere. Jeg kan godt forstå at hun bliver nervøs hvis de er sammen – 'Hvad sker der?' De små ting hun sidder og siger her – pludselig siger hun: 'Jeg er heller ikke vant til det.' 'Hvad er du ikke vant til?'. 'Jeg er jo ikke vant til at I drikker hver dag'. 'Nej, det er du ikke'.

Jeg synes at det var så sigende det der skete juleaften. Juleaften er vi her, hele familien. Og da der blev sat kaffe på bordet, tager vi en flaske rom og en flaske Bailey frem. Så griber Emilie fat i min store datter – 'Skal de voksne være fulde nu?'. 'Nej, det skal de ikke – de tager kun én til kaffen, og så er det dét. Og prøv at se, det er ikke fyldte flasker, de har taget af dem mange gange'.

Men det er jo ikke fordi at det samvær bare slet ikke kan lykkes. Da jeg hente hende i torsdags hvor hun havde været hos faren i tre og en halv time, da kunne jeg se at hun havde hygget sig. Virkelig hygget sig, og hun var ét stort smil. Det er også derfor at jeg har sagt til Søren at jeg tror det er vigtigt med de korte besøg. Men jeg ved ikke om han er tilfreds med det – jeg tvivler.

Søren og Gitte ser jo ikke at når jeg henter hende fra skole for at køre hende hen til dem, så siger Emilie klart og tydeligt at "Jeg vil ikke!". Det er bare ikke til at se den søde pige have det sådan.

Sagsbehandleren siger at det er fordi jeg har følelser i klemme og at jeg skal lære at være noget mere professionel og sige til Emilie: 'Det skal du!' Og det kan jeg jo godt sige, men mit kropssprog siger nok noget andet. Jeg er nok ikke så professionel når det kommer til stykket. Så er det svært at ligne én der mener det. De kan jo godt læse os.

Hvis så det bare gik godt for hende på andre punkter! Men altså matematik og sådan noget, det har hun det lidt svært med – men hun læser da godt, og hun skriver godt og vil meget gerne. Men det sociale, det halter. Det gjorde det også lidt i børnehaven, men det er ligesom om at det er blevet meget værre her i skolen. Og så er vi endda bare glade for at hun går i en klasse hvor der kun er en 18 elever – og nogle gange er der to lærere til de 18 elever. Det er jo ikke fordi at lærerne ikke gør det godt. De holder øje med hende og beskytter hende – fordi hun har så travlt med alle andre og glemmer helt at lave sine egne ting. De forsøger jo at sige til de andre elever at: 'Prøv at høre her, I skal vide at Emilie har det lidt svært med det der'.



Hun er et nemt emne til at de andre siger: 'Det er Emilie, der gør det'. Så føler hun sig uretfærdigt behandlet. Nogle gange er det også sådan, men det er også fordi hun hele tiden er på og sladrer til de voksne. Klasselæreren Anna har foreslået at Emilie skal have samtaler med en psykolog. Som aftalt med Anna har jeg givet det forslag med psykologen videre til socialrådgiveren. Det er nok også noget der kommer på programmet ved mødet i morgen.

Nu har hun fundet én i klassen, Maja, som selv kan give tilbage – en helt velfungerende pige, der kan give tilbage og sætte grænser. Det er bare rigtig godt for Emilie. Og hun har da af og til veninder med hjem. Det er nu mest os der ringer rundt og spørger om de kan tage med herhjem. Men nogle gange er det sådan 'Nu er det vist Emilies tur til at komme hjem hos os'. Det er jo tegn på at deres børn ikke lige kommer hjem og siger 'Jeg vil gerne lege med Emilie i dag'.



## Program for to dages undervisningsforløb med afsæt i den autentiske case om Emilie

### Deltagere i forløbet:

I alt 94 studerende. 46 socialrådgiverstuderende fra overbygningsmodulet "Udsatte børn og unge" og 48 pædagogstuderende fra specialiseringen "Børn og unge". Alle studerende var i gang med deres 5. semester.

### Didaktisk metode:

Rollespil

### Undervisere:

Undervisergruppen bestod af fem undervisere, som havde forberedt forløbet og udarbejdet procesmaterialer. Derudover var der undervisning ved en jurist fra Socialrådgiveruddannelsen og oplæg ved repræsentant fra TABUKA.

### Første undervisningsdag

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer
09.00-11.30	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Velkomst</li> <li>• Præsentation af programmet og rollespil som didaktisk metode</li> <li>• Oplæg om tværprofessionelt samarbejde</li> <li>• Oplæg om centrale juridiske forhold på børne- og ungeområdet</li> <li>• Introduktion til gruppearbejdet med afsæt i Emiliecasen og vejledende procesmaterialer</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningsmateriale om</li> <li>• Tværprofessionelt samarbejde</li> <li>• Juridiske forhold på børne- og ungeområdet</li> <li>• Emiliecasen</li> <li>• Gruppeinstruktioner til de tre rollespil</li> </ul>
11.30-12.00	Frokost		
12.00-15.30		<p><b>Gruppeproces med løbende vejledning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Læse casen og første gruppeinstruktion</li> <li>• Rollespil med afsæt i pædagogens professionsrum: Beruset far henter Emilie i skolefritidsordningen</li> </ul>	

Fortsat

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Læse anden gruppeinstruktion</li><li>• Rollespil med afsæt i socialrådgiverens professionsrum: Børnesamtale med Emilie i plejefamilien</li><li>• Fælles faglig refleksion over de to rollespil og forberedelse til netværksmødet til næste undervisningsdag</li></ul>	

### Anden undervisningsdag

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer
09.00-12.00		<b>Gruppeproces med løbende vejledning</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rollespil: afvikling af netværksmøde om Emilie</li><li>• Refleksion og analyse ved brug af analysemodel</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analysemodel</li></ul>
12.00-12.30	Frokost		
12.30-13.30	<b>Fælles</b> Oplæg ved repræsentant fra TABUKA		
13.30-14.00	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Opsamling på forløbet</li><li>• Evaluering</li><li>• Afslutning</li></ul>		

## Forumteater

Forumteater er en interaktiv teaterform hvor skuespillere viser et teaterstykke over en situation som er problematisk, dilemmatisk, kritisk eller konfliktuel, og hvor publikum undervejs får mulighed for aktivt at deltage i spillet og ændre spillets udfald.

Navnet "forumteater" kommer fra det latinske ord: forum. Forum betyder "torv", "mødested", "sted for udveksling af meninger" og "centrum for politisk magt".

Den brasilianske teaterinstruktør og pædagog Augusto Boal er ophavsmand til forumteater, som er udviklet i 1960'erne. For Augusto Boal var det afgørende at ophæve den "usynlige" mur mellem skuespillere og publikum ved at åbne for at publikum er med til at bestemme handlingerne og dermed også resultatet af den situation/begivenhed der er i fokus.

Når skuespillere spiller teaterstykket og når frem til et kritisk/konfliktfyldt punkt, griber den person der er forumteaterinstruktør ind og siger stop. Pågældende inviterer nu publikum til at komme med refleksioner over, tanker om og løsningsforslag til andre handlinger i teaterstykket. Publikum kan enten foreslå én eller flere af skuespillerne at spille på en anden måde – gøre og sige noget andet end pågældende gjorde – eller publikum kan selv gå ind og spille i stedet for én eller flere af de skuespillere som spillede i første omgang. Hele skuespillertruppen kan udskiftes af publikum.

### Forumteaterets elementer

Forumteater er en central didaktisk metode i forhold til udvikling af studerendes dømmekraft. "Det er en form og en undervisningsform, hvor hverken proces eller læringsresultat er givet på forhånd. Og det er en arbejdsform, hvor det er op til den enkelte at deltage aktivt på baggrund af viden og erfaringer koblet med refleksion og dømmekraft. Det er samtidig en arbejdsfor, som udgør en som-om-situation, som ikke sætter andre mennesker i en forsøgs-kanin-position, og vi anser derfor formen for at rumme et etisk potentiale, som gør den velegnet i en læreproces." (Skjeldmose og Nørgaard, 2014).

Der kan designes forumteaterstykker med udgangspunkt i hjemmesidens autentiske casemateriale. Alle casene rummer kritiske begivenheder, konflikter, dilemmaer og/eller problematiske samarbejdsrelationer mellem professionelle og mellem professionelle og børn, unge, forældre og plejeforældre. Casene er forskellige i forhold til hvilke professioner der indgår i casene. Derfor er valget af konkret case til forumteater afhængig af:

- den sammenhæng casen skal bruges i,
- de forskellige professionsstuderende der deltager, og
- den kritiske begivenhed, den konflikt, det dilemma og/eller de problematiske samarbejdsrelationer som især vurderes som betydningsfulde i processen med udvikling af professionel dømmekraft.

På hjemmesiden kan I finde et eksempel på forumteater med afsæt i casen om Magnus. I casen indgår en sygeplejerske, en socialrådgiver, en familie-konsulent og en ung mor.

### Forumteaterets faser

- Der konstrueres et tematisk grundspil på baggrund af en case. Grundspillet kan konstrueres dels af underviserne, dels i et samarbejde mellem underviserne og nogle af de studerende eller dels af de studerende.
- De studerende læser den case underviserne har valgt ud til forumteateret.
- Underviserne spiller grundspillet med de studerende som publikum. På et tidspunkt griber den underviser der er valgt som forumteaterinstruktør ind, siger stop og spillet stopper.
- Forumteaterinstruktøren inviterer nu de studerende til at reflektere over, gøre sig tanker om og komme med løsningsforslag til hvordan processen kan forløbe på en anden måde end den måde som spillet er blevet spillet på i første omgang. De studerende inviteres til at komme med løsningsforslag til hvordan en enkelt eller flere af underviserne skal handle, eller de kan selv overtage underviserens rolle/underviserens roller i spillet. Når der er enighed om at afprøve spillet på en anden måde, spilles spillet igen.
- Forumteater kan spilles adskillige gange og med flere/mange studerende på scenen indtil teaterstykket gennemføres og afsluttes på en måde som de studerende finder relevant og fyldestgørende.

Foruminstruktøren hjælper de studerende med at ændre på teaterstykkets forløb i den retning som de studerende ønsker. Samtidig får de studerende adgang til at reflektere over mulige årsager til vanskelighederne og komme med tanker om og løsningsforslag til hvad der vil være hensigtsmæssige og relevante handlinger i forhold til at ændre på grundspillets indhold og proces.

Forumteater giver på denne måde muligheder for at afprøve forskellige løsningsmodeller, indtage forskellige positioner og skifte perspektiver. Samtidig åbner forumteater for udvikling af professionel dømmekraft gennem aktiv deltagelse og de studerendes brug af faglig viden, praksiserfaringer og refleksion. Ifølge Skjeldmose og Nørgaard er det særligt værdifulde ved forumteater at man får "...lejlighed til at afprøve forskellige alternative replikker og handlinger, og ens medspillere og tilskuere kan være dem der kommer med de forløsende ord og ideer. Forestillingen kan afsluttes med en diskussion, hvor forskellige udfald af spillet perspektiveres og diskuteres." (Skjeldmose og Nørgaard, 2014)

## Reference

Boal, Augusto, 1979, "For et frigørende teater", Forlaget Drama

Boal, Augusto, 1985, "Stop! Det er magisk", Forlaget Drama

Boal, Augusto, 1995, "Spil! - øvelser og lege for skuespillere og medspillere", Forlaget Drama

Skjeldmose, Lise Ovesen og Britta Nørgaard, 2014, "Dømmekraft, didaktik og dannelse" i Tidsskrift for Socialpædagogik, 17. årg., nr. 2, 2014. Tema: De professionelle dømmekraft

[www.creactor.dk/forumteater](http://www.creactor.dk/forumteater)

[www.dacapo.as/forumteater](http://www.dacapo.as/forumteater)



## Grundspil til Magnus-casen

I grundspillet indgår følgende roller:

- Sygeplejerske på børneafdelingen
- Sagsbehandler fra kommunen
- Familiekonsulent
- Camilla, mor til Magnus

### Situation

Vi er til udskrivningskonference i børneafdelingen på sygehuset. Sygeplejersken, sagsbehandleren, familiekonsulenten og Camilla deltager i konferencen.

### Grundspil

**Sygeplejersken tager ledelse af mødet og siger:** Velkommen til konferencen. Det er nu vores opgave at finde ud af om du, Camilla, og Magnus skal hjem, eller om vi skal finde andre løsninger. Jeg vil derfor gerne have at vi tager en runde hvor vi hver især kommer med vores syn på det, og jeg beder først dig, Camilla, om at fortælle os hvad du gerne vil.

**Camilla siger:** Jeg vil gerne hjem med Magnus. Min mor har sørget for at vi har en lejlighed der hvor hun bor, og hun vil hjælpe mig med at passe Magnus. Jeg trænger til at komme hjem og har brug for det.

**Sygeplejersken spørger:** Ja, og hvad tænker du, familiekonsulent?

**Familiekonsulenten siger:** Jeg støtter Camilla i at skulle hjem nu. Hun trænger til at komme i en almindelig hverdagsrytme med Magnus, og vi har sørget for at du, Camilla, får 10 ugentlige støttetimer, og vi har også aftalt at du og Magnus kommer i Unge Mødregruppen, hvor du kan få støtte og møde andre unge mødre, så jeg går ind for at du kommer hjem, Camilla.

**Sygeplejersken spørger:** Ja, hvad siger du til det, sagsbehandler?

**Sagsbehandler siger:** Camilla, jeg er bekymret for om det er en god løsning at du kommer hjem. Magnus stiller store krav til dig, og selvom din mor gerne vil hjælpe og du får støtte både af familiekonsulenten og Unge Mødre, så er jeg i tvivl om det er en god løsning for dig og for Magnus. Det er en stor omvæltning i dit liv at blive mor, og indtil nu har der været mange her på sygehuset og din egen mor som har hjulpet til. Når du kommer hjem bliver det meget anderledes for dig, så jeg er meget i tvivl om det er en god løsning.

**Sygeplejersken siger:** Jeg kan høre du er bekymret, sagsbehandler. Jeg er selv i tvivl om hvad der er den rigtige beslutning lige nu. Vi har lært Camilla



og Magnus at kende her på børneafdelingen, og flere af os har talt om at det ville være godt at finde en anden løsning end at du kommer hjem, Camilla.

Du har givet udtryk for at du har brug for at der er nogle omkring dig som kan tage vare på Magnus når du f.eks. har brug for at sove. Magnus har brug for omsorg og nærvær hele tiden når han ikke sover, og derfor vil det være så godt hvis vi kan finde en rigtig god løsning for jer begge to.

Men jeg ved ikke om vi kan finde andre løsninger – om der er andre muligheder. Hvad tænker du, Camilla?

**Camilla siger:** Jamen jeg vil bare så gerne hjem. Jeg ved min mor vil hjælpe mig, og jeg får familiekonsulenten på besøg og skal også være med i Unge Mødre, så jeg tror det kan blive godt, og jeg vil så gerne hjem fra sygehuset og hjem med Magnus.

**Familiekonsulenten siger:** Ja, Camilla, og jeg er helt sikker på at vi sammen finder ind i et godt samarbejde – både når jeg kommer på besøg hos dig og når du er med i Unge Mødregruppen, så jeg tror på at det bedste er at du kommer hjem med Magnus – og du har jo også din mor tæt på når du kommer hjem.

**Sygeplejersken spørger:** Sagsbehandler, er der andre muligheder end at Camilla skal hjem? Har kommunen andre muligheder at byde ind med? Er det muligt at Camilla for eksempel kan komme på et mødre-spædbarnhjem i en periode?

**Socialrådgiver siger:** Næ, vi har jo ikke et mødre-spædbarnhjem i kommunen. Selvom jeg er bekymret, kan jeg ikke se at der er grundlag for at gøre andet end at imødekomme Camillas ønske om at komme hjem og udskrive hende, så jeg tænker at det er det vi skal beslutte.

### **Her slutter forumteaterinstruktøren grundspillet**

Forumteaterinstruktøren beder nu tilskuerne om at reflektere over det der er spillet, drøfte begivenhederne og komme med løsningsforslag til andre handlinger. Samtidig opfordres tilskuerne til enten at komme med forslag til andre handlinger til én/flere af skuespillerne eller til at selv at træde ind som skuespiller/erstatte en af skuespillerne og tage pågældendes position på sig.

Det betyder at de skuespillere som ikke erstattes af tilskuere starter med at gentage rollen fra grundspillet, men fordi der er kommet en ny/flere nye skuespillere med i spillet, vil spillet højst sandsynligt udvikle sig på en anden måde. Alle skal improvisere og spille en rolle som er anderledes end den der var i grundspillet i forhold til at give svar på det som én/flere skuespillere nu spiller ind med. Herigennem udvikler spillet sig til et nyt spil med et anderledes forløb end i grundspillet.

Hvor mange gange spillet skal spilles viser sig i løbet af processerne.

## Vignetmetoden

Vignetmetoden er en sociologisk undersøgelsesmetode, der er egnet til at undersøge faglige pædagogiske spørgsmål. Metoden kan nemlig bruges til at undersøge specifikke holdninger til konkrete situationer i praksis hvor man som professionel står over for en situation der skal vurderes, og hvor der eventuelt skal handles. Der konstrueres en vignette hvor praksissituationen skitseres, og der spørges efterfølgende til hvad man som professionel konkret ville gøre i den beskrevne situation. Vignetmetoden er egnet til at igangsætte individuelt refleksionsarbejde til at identificere faglig uenighed og til derefter at analysere situationen. Afsluttende er der mulighed for at diskutere hvordan man kan håndtere faglig enighed og uenighed. Metoden er således en velegnet undersøgelsesmetode til at afdække professionel enighed og uenighed både inden for en faggruppe og i det tværprofessionelle samarbejde. Metoden kan samtidig anvendes som faglig udviklingsmodel, der kan stimulere til faglig udvikling gennem identifikation af faglig uenighed og konflikt der kan underkastes analyse. På den måde banes der vej for refleksion, analyse, diskussion og kritik der kan fremme faglig udvikling.

Ideen bag vignetmetoden er at holdninger der kan være kilde til faglig uenighed kan undersøges ved hjælp af en særlig type spørgeskemaundersøgelse, der kaldes vignetundersøgelsen. Der opstilles en case i en vignetundersøgelse, og spørgsmålene handler om konkrete situationer der indeholder faglige dilemmaer beskrevet i casen, hvor casens personer handler på bestemte måder. Med udgangspunkt i casen kan det afdækkes hvilke handlemåder og professionelle tilgange der eventuelt er holdningsmæssig enighed om, og hvilke der er uenighed om både inden for den enkelte faggruppe, institution og sektor og mellem faggrupper, institutioner og sektorer.

Med afsæt i besvarelserne kan det efter en miniopgørelse opgøres hvor stor en andel af deltagerne i undersøgelsen der er enige i en bestemt holdning, og hvor stor en andel der er uenige.

I metoden indgår at holdningsforskelle både kan handle om forskellig viden, forskellige erfaringer og forskellige værdier og følelser. Gennem brug af metoden kan deltagerne tage de konkrete uenigheder op, og eventuelle værdimæssige og/eller følelsesmæssige uenigheder kan lægges frem og behandles gennem faglig diskussion.

Uenighed kan åbne til dialog og diskussion om hvorvidt man har behov for mere viden på et bestemt område for at nå frem til en ensartet opfattelse af en faglig problemstilling, eller om man umiddelbart kan forhandle sig frem til en fælles praksis som alle kan acceptere. Men uenigheden kan også føre til en konstatering af at der er holdningsmæssige forskelle der må accepteres og bruges konstruktivt.

## Fordele ved vignetmetoden

Med vignetmetodens brug af cases og spørgeskemaer forholder alle deltagere sig til den samme situation i den samme case og beskrevet på nøjagtig samme måde. Ved at tage udgangspunkt i casen og den opgørelse man efterfølgende laver af antallet af ja- og nej-svar på de efterfølgende spørgsmål, kan deltagerne i undersøgelsen diskutere casen og eventuelle uenigheder uden at nogen føler sig personligt angrebet. Det skyldes at casen er konstrueret på baggrund af viden om virkelighedsnære konkrete situationer i professionel praksis, men at casen ikke er konstrueret på baggrund af et specifikt hændelsesforløb på deltagernes arbejdspladser.

Vignetmetoden er ikke et værktøj til at skabe enighed. Den er et værktøj til at skabe dialog og diskutere eventuelle uenigheder og etiske problemstillinger og hvordan disse kan håndteres. Ved at bruge vignetmetoden undersøges holdninger til handlinger og ikke faktiske handlinger.

*Se eksempel på vignetmetoden med afsæt i Steffencasen på hjemmesiden.*

## Instruktion til brug af vignetmetoden

### Introduktion til opgaven

Opgaven er at finde frem til uenigheder og få dem belyst og analyseret. Det er underviserens opgave at sikre at uenighed fastholdes og diskuteres. Det er ikke underviserens opgave at give udtryk for egne meninger eller støtte bestemte former for argumentation. Formålet er accept af argumenter der bygger på alle holdningselementerne (viden, værdier, følelser og handle-tendenser). Opgaven for gruppen af studerende er at fastholde den uenighed som spørgeskemaundersøgelsen har afdækket. Det er ikke opgaven at nå konsensus – heller ikke om hvordan casen eller spørgsmålene skal forstås. Forskellige forståelser skal legitimeres, og der skal skabes betingelser for udfoldelse af argumenter uden modargumenter fra andres side.

Første opgave er at inddele de studerende i grupper. Det ideelle er gruppestørrelser på mellem fem og syv studerende.

Næste opgave er at udlevere casen og de vignetundersøgelsesspørgsmål der er udarbejdet til casen. Herefter får de studerende individuel læse- og refleksionstid og svarer på de vignetspørgsmål der er stillet til casen. Det er vigtigt at de studerende arbejder individuelt med casen og spørgsmålene.

Når de studerende er færdige med opgaven går gruppeprocessen i gang.

### Underviserens opgave under gruppediskussionen er følgende:

- Identifikation af uenigheder. På baggrund af de individuelt udfyldte spørgeskemaer laves der en opgørelse over hvordan de studerende har svaret. Formålet er at få afklaret hvor mange der har svaret ja og hvor mange der har svaret nej til de forskellige spørgsmål. Opgørelsen kan laves gennem håndsoprækning ved de enkelte spørgsmål mens en af de studerende noterer antallet af ja- og nejsvar ud for de enkelte spørgsmål.
- Udvalg to-tre spørgsmål hvor der er særlig stor uenighed
- Først præsenterer de studerende der er i mindretal deres mindretalsholdninger efter tur. De andre i gruppen lytter.
- Herefter præsenterer de studerende der er i flertal deres flertalsholdninger efter tur. De andre i gruppen lytter.
- Til sidst samler underviseren op på de indholdsmæssige hovedforskelle mellem mindretallet og flertallet.

Næste fase er analyse af uenighederne og hvilke former for uenigheder der er tale om. I denne proces deltager alle studerende. I analysen indgår følgende refleksionsspørgsmål i forhold til hvad uenigheden handler om:

- Uenighed pga. forskellig viden/uvidenhed?
- Uenighed pga. mangel på regler?
- Uenighed pga. forskellige værdier?
- Uenighed pga. interessekonflikter mellem professionerne?

Til sidst er der dialog og diskussion om hvordan man kan forholde sig til uenigheden.

### Reference

Ejrnæs, M. (2014): Vignetmetoden og faglig udvikling i pædagogisk arbejde. I Pædagogik som viden og handling. red. / Søren K. Lauridsen, Frede Nielsen Carstens, 1.udg. København: Akademisk Forlag, 2014. s. 189-218.

Ejrnæs, M. og Monrad, M. (2012): Vignetmetoden, Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling. Akademisk Forlag

BUPL's Forskningspulje om vignetmetoden: [http://www.bupl.dk/forskning/stoettede\\_projekter/bupls\\_forskningsprojekter/paedagogers\\_holdninger\\_faglighed\\_og\\_profession/om\\_vignetmetoden?opendocument](http://www.bupl.dk/forskning/stoettede_projekter/bupls_forskningsprojekter/paedagogers_holdninger_faglighed_og_profession/om_vignetmetoden?opendocument)



## Vignetspørgsmål til casen om Steffen

Spørgsmål	Ja	Nej	Kan ikke svare	Begrundelse
Skulle den kommunale dagplejer have været mere opmærksom på samarbejdet med Steffens mor om Steffens trivsel?				
Er "en dreng med stort D" en almindelig adfærd, eller skal det opfattes som begyndende tegn på adfærdsproblematikker?				
Skal skolen altid afprøve AKT-støtte inden barnet henvises til skolepsykolog?				
Skulle skolen på et tidligere tidspunkt have underrettet den kommunale børne-/familieafdeling om Steffens behov for støtte?				
Har inddragelsen af en privat psykolog besværliggjort samarbejdet med kommunens børne- og familieafdeling?				
Skulle skolelederen have samarbejdet anderledes med forældrene, ansatte på skolen og SFO-personalet i forhold til Steffen?				
Skulle Steffens deltagelse i AKT-klassen forsøges inden henvisning til børnepsykiatrisk ambulatorium?				
Skulle afdelingssygeplejersken på børnepsykiatrisk afdeling have handlet anderledes i forhold til at udtale sig om, at Steffen burde anbringes?				
Skulle socialrådgiveren have handlet anderledes i forløbet inden Steffen anbringes?				



## Yderligere eksempler på undervisningsforløb

### Monofaglig undervisning i tværprofessionelt arbejde med studerende fra læreruddannelsen i modulet "Inklusion af elever i komplicerede læringsituationer"

**Case:** Claus

De studerende inddeles i grupper af 4-5 studerende

**Antal studerende:** 17

Afprøvningen er foretaget over seks lektioner. Tre af de lektioner brugte vi bl.a. på at tale om hvad det vil sige at arbejde tværprofessionelt, hvilke fordele og ulemper der er ved at arbejde tværprofessionelt, hvad man som lærer skal være opmærksom på ift. tavshedspligten når man arbejder tværprofessionelt, og kommunikationsteori med fokus på det tværprofessionelle samarbejde.

De andre tre lektioner brugte vi på at arbejde med casen med inddragelse af litteraturen som vi havde i spil i de første tre lektioner. De studerende på holdet har tidligere været med til at afprøve Peter-casen, så de kendte allerede til projektet "Børn på tværs". De fandt Claus-casen mere anvendelig end Peter-casen. De syntes det var lettere at skitsere forløbet, og de syntes ikke der var huller i informationerne omkring Claus-casen, ligesom de syntes der var med Peter-casen. Lidt overraskende så de primært Claus som et offer og ikke som et "monster".

Grupperne reflekterede over mulige årsager til Claus' adfærd. De havde fokus på den kontekst Claus var en del af, på hans opvækst og på hans relation til sin familie – blandt andet faderen som rollemodel. Endvidere var de inde på om Claus havde en personlighedsforstyrrelse, som måske kunne være årsag til Claus' psykopatiske træk. Ud over at reflektere over årsager til Claus' adfærd diskuterede de studerende hvilke andre professioner og instanser der ville være en god idé at inddrage i arbejdet med Claus og hvad de skulle være opmærksomme på i forhold til deres tavshedspligt når de indgik i et samarbejde med de andre professioner.

Alt i alt må man sige at det var en meget vellykket afprøvning. De studerende udtrykte at de havde fået meget ud af at arbejde med casen, men at de syntes at den mere generelle diskussion om det tværprofessionelle samarbejde før arbejdet med casen var afgørende i forhold til at sikre at diskussionen blev fagligt relevant.

Jeg havde udarbejdet en vejledning og en didaktisk model til de studerende som de fik udleveret da de gik i gang med at arbejde med casen.



## Afprøvning Claus-case

Monofaglig afprøvning af case med studerende fra læreruddannelsen i modulet "Inklusion af elever i komplicerede læringsituationer"

### Case: Claus

De studerende inddeles i grupper af 4-5 studerende

Antal studerende: 17

Afprøvningen er foretaget over seks lektioner. Tre af de lektioner brugte vi bl.a. på at tale om hvad det vil sige at arbejde tværprofessionelt, hvilke fordele og ulemper der er ved at arbejde tværprofessionelt, hvad man som lærer skal være opmærksom på ift. tavshedspligten når man arbejder tværprofessionelt og kommunikationsteori med fokus på det tværprofessionelle samarbejde. De andre tre lektioner brugte vi på at arbejde med casen med inddragelse af litteraturen som vi havde i spil i de første tre lektioner.

### Vejledning til arbejdet med Claus-casen

For at undgå at diskussionerne i jeres grupper kommer til at bære præg af for meget "common sense"-snak, skal I huske at trække på litteratur/teori i jeres diskussioner i gruppen.

1. I skal udvælge én fra gruppen til at læse casen op for resten af gruppen. Den skal læses op uden pauser. Resten af gruppen slukker for computere, mobiltelefoner, Ipads etc., så I kan koncentrere jer om at lytte til oplæsningen.

I skal nu til at arbejde med casen – se også didaktisk model.

2. Udarbejd en tidslinje over forløbet med Claus.
3. Beskriv og analyser Claus' *adfærd*.

Vi samler op i plenum

4. EDP'en: Der er lavet en EDP på Claus. Hvad kan denne give jer af informationer om Claus som kan hjælpe i arbejdet med ham?
5. Kom med bud på en *handleplan* for Claus. Inddrag hvilke muligheder der er for at inkludere Claus i undervisningen?

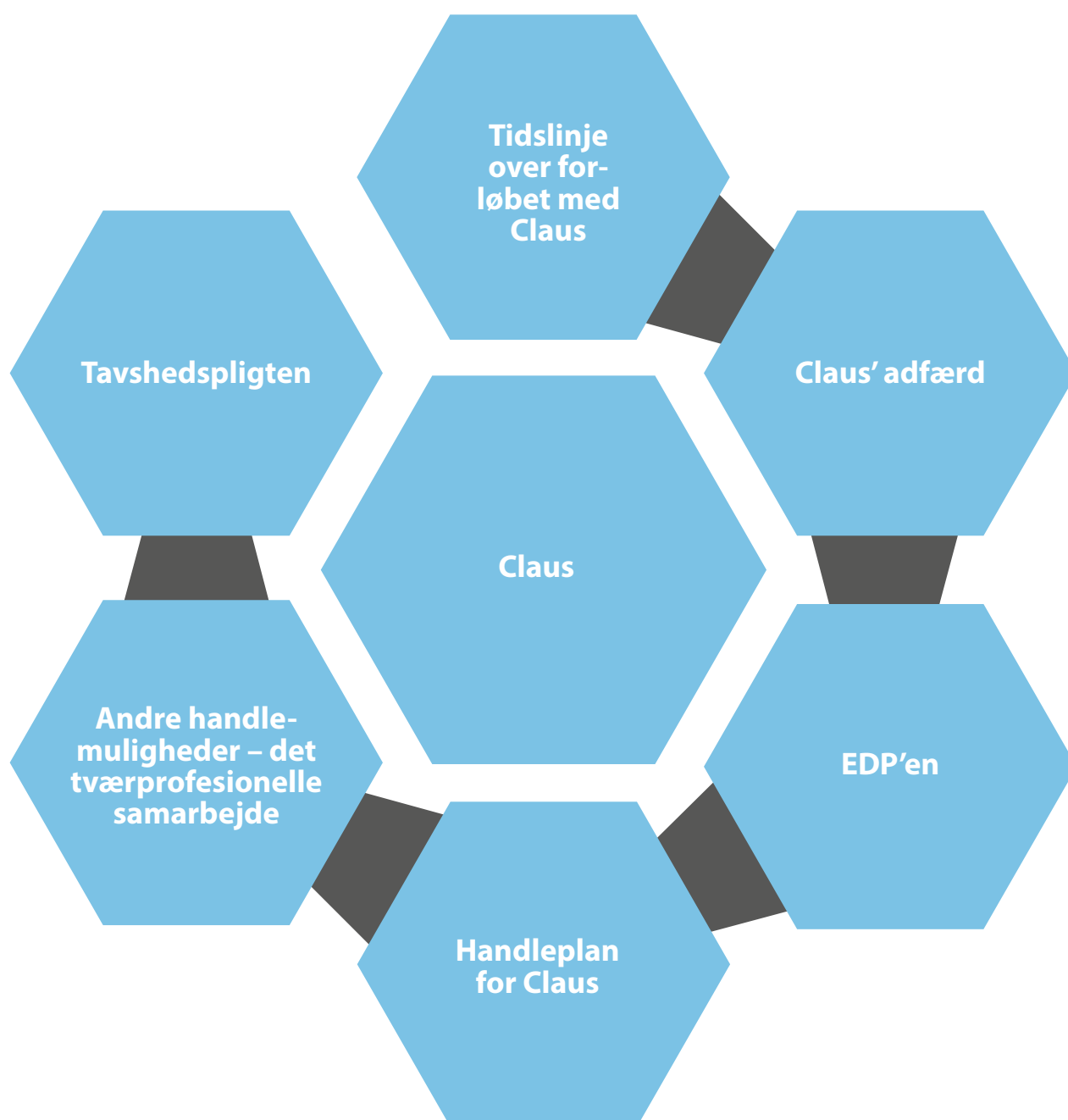
Vi samler op i plenum

6. Det *tværprofessionelle samarbejde*: I arbejdet med børn i udsatte positioner er det vigtigt at samarbejde på tværs af relevante professioner. Hvilke andre professioner vurderer I som vigtige at inddrage ift. arbejdet med Claus?

7. I har som lærere *tavshedspligt*. Hvad skal I være opmærksomme på ift. denne når I samarbejder med de andre professioner og forældre om Claus? Orienter jer evt. her: <http://shop.socialstyrelsen.dk/products/dialog-om-tidlig-indsats>

Vi samler op i plenum.

### Didaktisk model til brug ift. case om Claus



## Firetimers monofaglig undervisning med case

Fagområderne sundhedspædagogik og kommunikation på ernærings- og sundhedsuddannelsen 1. årgang

Case: Dennis – et forløb med en dreng i mistrivsel i familien og skolen fra han er 8 til 12 år

De studerende inddrages i grupper af 4-5 studerende. Der skal være fire lektioner til rådighed.

### Vejledning til de studerende:

1. I skal udvælge én fra gruppen til at læse casen op for resten af gruppen. Den læses op uden pauser. Resten af gruppen slukker for computere, mobiltelefoner, Ipads etc., så I kan koncentrere jer om at lytte til oplæsningen.

I skal nu til at arbejde med casen.

2. Diskutér og find frem til historiens centrale oplysninger ud fra følgende spørgsmål:
  - a. Hvilke personer og institutioner er involveret?
  - b. Hvilke centrale begivenheder er der i forløbet? Gennemfør en sekvensanalyse og tegn en tidslinje med de centrale begivenheder i historien.
  - c. Hvilke problemstillinger kan I få øje på?
  - d. Hvordan beskriver Dennis sine oplevelser, opfattelser og bud på løsninger?

Illustrér jeres svar med brug af tuscher på et A2-ark.

3. Diskutér forskellige perspektiver i forhold til Dennis' liv og trivsel.
  - a. Hvordan ser de forskellige aktører på Dennis' situation?
  - b. Hvilke handlinger og løsningsmuligheder bringes i spil?

4. Definér sundhedsbegrebet for fire af casens aktører med udgangspunkt i teorien om "Det brede, positive sundhedsbegreb".
  - a. Definér sundhedsbegrebet for aktørerne Dennis, Dennis' mor, sundhedsplejersken og julemærkehjemmet. Placér dem i figuren "Fire forskellige sundhedsbegreber", som I finder på side 71 i "*Sundhedsfremme og forebyggelse*", Jensen, Bjarne Bruun, I: Niklasson, Grit (red.), Sundhed, menneske og samfund, Samfundslitteratur, (2013).

Illustrér jeres svar med brug af tuscher på et A2-ark.

Herefter er der fælles opsamling, hvor hver gruppe fremlægger deres besvarelse og begrundelser for placering i modellen med udgangspunkt i posteren I har lavet.

5. Diskutér og nå frem til en konklusion.
  - a. Med udgangspunkt i det brede positive sundhedsbegreb og Dennis' eget perspektiv, hvad synes I så der skal ske i Dennis' situation, hvis der skal ske noget?
  - b. Hvis der skal ske noget, hvornår skulle dette så ske i forløbet?

Hav følgende emner med i Jeres diskussion: Kommunikation og samarbejde i et systemisk perspektiv, organisering og mulige andre professionelle, familiære eller frivillige aktører, som I evt. synes skal inddrages.

Herefter er der fælles opsamling hvor hver gruppe fremlægger deres besvarelse og begrundelser for evt. handling med udgangspunkt i posteren I har lavet.



## Program endags monofaglig undervisning for ergoterapistuderende

Kl. 8.35 – 10.00

### Velkomst og præsentation af program m.m.

Oplæg og kort præsentation af projekt, baggrund og hjemmeside [www.nububupt.dk](http://www.nububupt.dk)

Video: <http://www.ekkoilm.dk/shortlist/film/et-bornehjem/>

Læs case op (Steffen)

De studerende inddeles i grupper af 4 personer

### Gruppearbejde: Generelle og faglige spørgsmål

- Hvad får I øje på i casen, hvad er problemet?
- Hvorfor ser I det som et problem?
- Hvad ved I om det?
- Hvordan tror I problemet vil udvikle sig hvis der ikke bliver handlet på det?
- Hvordan tror I det er at være Steffen? Mor? Far? Fagpersoner?
- Har nogen af jer været i situationer der ligner?
- Kan du prøve at fortælle hvad der skete. Hvem handlede og hvordan blev der handlet, og hvordan var reaktionerne?
- Hvad har I brug for at vide mere om, hvordan skal evt. nye oplysninger bruges?
- Hvor og hvordan kan I opsøge den ønskede viden?
- Der er flere aktører der ikke er beskrevet. Mener I der er andre der bør involveres i problemet? Hvad er begrundelsen for det (hvad skal de bidrage med)?
- Hvilken rolle ville en ergoterapeut kunne spille i dette forløb?
- Hvem tænker I der er ansvarlige for hvad?
- Hvilke tanker gør I jer i forhold til samarbejdet med moderen/familien?
- Hvilke love og regler tænker I er relevante i forhold til denne case? (tavshedspligt, forældremyndighed, sundhedslov, underretningspligt, dokumentation ...)

Kort opsamling i plenum

Kl. 10.00 – 11.20

### **Kort oplæg om to teoretiske tilgange til arbejdet med udsatte børn og unge**

Gruppearbejde: Teoretiske overvejelser i forhold til casen:

- Inddrag én af følgende teorier og analysér casen ud fra denne teori:
  1. Integrated Children's System (ICS) <http://www.socialstyrelsen.dk/ics/viden>
  2. Bjarne Bruun Jensens sundhedsbegreb – Hvordan ser de forskellige aktører på Steffens situation? Diskutér dette og forsøg at placere de forskellige aktørers perspektiver i Bjarne Bruun Jensens model over sundhedsbegrebet.
- Hvilken viden, teori, forskning kan man ellers trække på i forhold til denne case?

Kl. 11.20 – 12.00

### **Frokost**

Kl. 12.00 – 12.30

### **Gruppearbejde: Udarbejdelse af spørgsmål som I vil arbejde videre med:**

- I skal udarbejde spørgsmål/identificere områder som I ønsker at afdække: Hvad mener I det er vigtigt at blive klogere på for at klare denne situation, og hvad vil I gerne vide mere om?

Kl. 12.30 - 13.45

### **Gruppearbejde: Videnssøgning**

I går nu ud og søger viden for at besvare jeres spørgsmål og derved bidrage med viden i forhold til case med Steffen. I deler søgningen op så I undersøger hver jeres område ift. at besvare jeres læringsmål.

Kl. 13.50-14.45

### **Plenum**

Spørgsmål/områder og kort besvarelse fremlægges for resten af holdet. Dagen afrundes med en fælles diskussion omkring:

- Hvordan bør man handle, hvornår ville jeg handle og med hvilken begrundelse?
- Hvad kan det tværprofessionelle arbejde bidrage med i forhold til børn i udsatte positioner?

Evaluerings

## Undervisningsplan for Tværprofessionelt forløb

Et uges forløb med deltagelse af studerende fra pædagoguddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen

Grundlaget for ugen er et digitalt, casebaseret undervisningsmateriale om tværprofessionelt arbejde med udsatte børn og unge, som vi er ved at udvikle for Uddannelses- og Forskningsministeriet. Inden forløbet bedes du orientere dig på hjemmesiden [www.nububupt.dk](http://www.nububupt.dk).

### Formål med den tværprofessionelle uge:

- at udvikle studerendes kompetencer til at arbejde tværprofessionelt med udsatte børn og unge med udgangspunkt i barnets/den unges perspektiv
- at studerende udvikler fælles begreber og indsigt i hinandens professioner
- at studerende udvikler kompetencer til refleksion og handling på tværs – uden at reducere problemstillingens kompleksitet

Som forberedelse til ugen skal du læse artiklen:

”Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge – et kort over landskabet af forskningsbaseret viden” af Anne Marie Villumsen, Jens H. Lund, Ulla Viskum & Ida Skytte Jakobsen.

Den ligger på hjemmesiden under menuen: Forskningsoversigt og underpunktet: Forskningsreview med litteraturliste.

### Undervisere:

Pædagoguddannelsen: En underviser

Sygeplejerskeuddannelsen: En underviser

Gæstelærere: Distriktsygeplejerske, cand.cur. fra børnepsykiatrien

og en underviser cand.jur. fra socialrådgiveruddannelsen

### Vi vil:

- holde oplæg og
- facilitere/vejlede/provokere grupperne i at fastholde et undersøgende/problematiserende tværprofessionelt perspektiv.

## **Organisering af ugen:**

Ugen indeholder forskellige oplæg om tværprofessionelt arbejde med udsatte børn og unge, og i løbet af ugen vil de studerende arbejde i tværprofessionelle grupper ud fra cases om tværprofessionelt arbejde med børn og unge i udsatte positioner.

I det tværprofessionelle forløb medvirker 30 pædagogstuderende og 22 sygeplejerskestuderende, som bliver inddelt i to storgrupper, som igen deles i fem undergrupper med 5-6 studerende i hver gruppe.

Hver "lille" gruppe vælger en case.

## **Metode:**

Hver gruppe skal først afsøge casen for problemstillinger set fra de forskellige aktørers perspektiver og bruge arbejdsmodellen til at analysere de fundne problemstillinger.

Der udvælges tværfaglige problemstillinger med vægt på barnets/den unges perspektiv, og de analyseres. Næste skridt er at belyse problemstillingerne teoretisk, forskningsmæssigt, juridisk og ud fra praksis og se på hvilken viden gruppen har og hvilken viden gruppen mangler for at kunne belyse problemstillingerne ordentligt. Herefter foregår videnssøgning efter den manglende viden ved hjælp af bibliotek, internet, projektets hjemmeside m.m.

Den indsamlede viden deles og casens problemstillinger belyses ud fra den indsamlede videns forskellige perspektiver.

Torsdag eftermiddag gennemfører gruppen enten rollespil, vignetundersøgelse eller forumteater (se vejledninger på hjemmesiden).

Herefter udarbejder gruppen konkrete, begrundede handleforslag til det tværprofessionelle arbejde med vægt på barnets perspektiv.

## **Produktkrav:**

- Hver gruppe dokumenterer hver dag i løbet af ugen dagens arbejde i gruppeportfolien, herunder udvalgte problemstillinger, tværprofessionelle perspektiver, nye indsigter og udarbejdede litteraturlister med benyttet litteratur. Det foregår i gruppeportfolier, som I selv opretter i forløbets rum på Fronter.
- Hver gruppe vælger en artikel fra forskningsoversigtens litteraturliste, som er særligt relevant for de problemstillinger som gruppen arbejder med og skriver en siders resume af artiklens væsentligste pointer, der lægges i portfolien
- Fredag formiddag lægger hver gruppe to siders opsummering af gruppens arbejde i gruppeportfolien.



- Fredag formiddag mødes storgrupperne, og hver "lille" gruppe gennemfører på skift en fremlæggelse i form af rollespil, forumteater eller vignetdiskussion a 20 minutters varighed. Herefter drøfter storgruppen hvilke indsigter, dilemmaer og spørgsmål fremlæggelsen fører til.
- Når alle grupperne har gennemført fremlæggelser med efterfølgende drøftelser, formulerer hver storgruppe til fredag eftermiddags evaluering: En opnået indsigt/et dilemma/et spørgsmål om tværprofessionelt arbejde med udsatte børn og unge.

Der er deltagelsespligt i forløbet.



<b>Plan over ugens aktiviteter:</b>					
	Mandag 23.3	Tirsdag 24.3.	Onsdag 25.3	Torsdag 26.3.	Fredag 27.3.
Kl. 9.-12.00	Lokale: D0.10 (+ D0.09) kl. 9 – 10.30 Introduktion til perioden og hjemmesiden 10.45 – 12.00 Oplæg om tværprofessionelt samarbejde ud fra Andy Højholt (2013): Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis	Lokale: B0.14 v/Distrikssygeplejerske i børne- unge-psykiatrien.	Lokale: B0.30 Oplæg og diskussion om juridiske aspekter i tværprofessionelt samarbejde	Lokale: D0.10 Kl. 9-11 Oplæg om udsatte børn og unge Kl.11-12 Spørgetime og fælles status: hvad arbejder vi med, hvordan går det?	Lokaler: D0.10 + B0.31 Casearbejde med vejledning Forberede fremlæggelser, som begynder 10.30: Fremlæggelse i de to storgrupper: rollespil, vignetter og forumteater med diskussion.  Vejledere: fra kl. 10.30
Kl. 12.45-15.00	Oplæg om produktkrav Opdeling af de studerende i grupper Præsentation af casene Lokaler: D1.01 + B1.14 + C1.01 Grupperne vælger en case at arbejde med Undervisere:	Lokaler: D1.01 + B1.14 + C1.01 Casearbejde med vejledning Udarbejde jura-spørgsmål til næste dags oplægsholder Vejledere:	Casearbejde med vejledning Lokaler: D1.01 + C1.01 Vejleder:	Lokale: D1.01 + B1.14 Casearbejde Med vejledning Vejledere:	Lokaler: D1.01 + B1.14 + C1.01 Fremlæggelse i de to storgrupper: rollespil, vignetter og forumteater med diskussion 14.30: Evaluering samlet Undervisere:

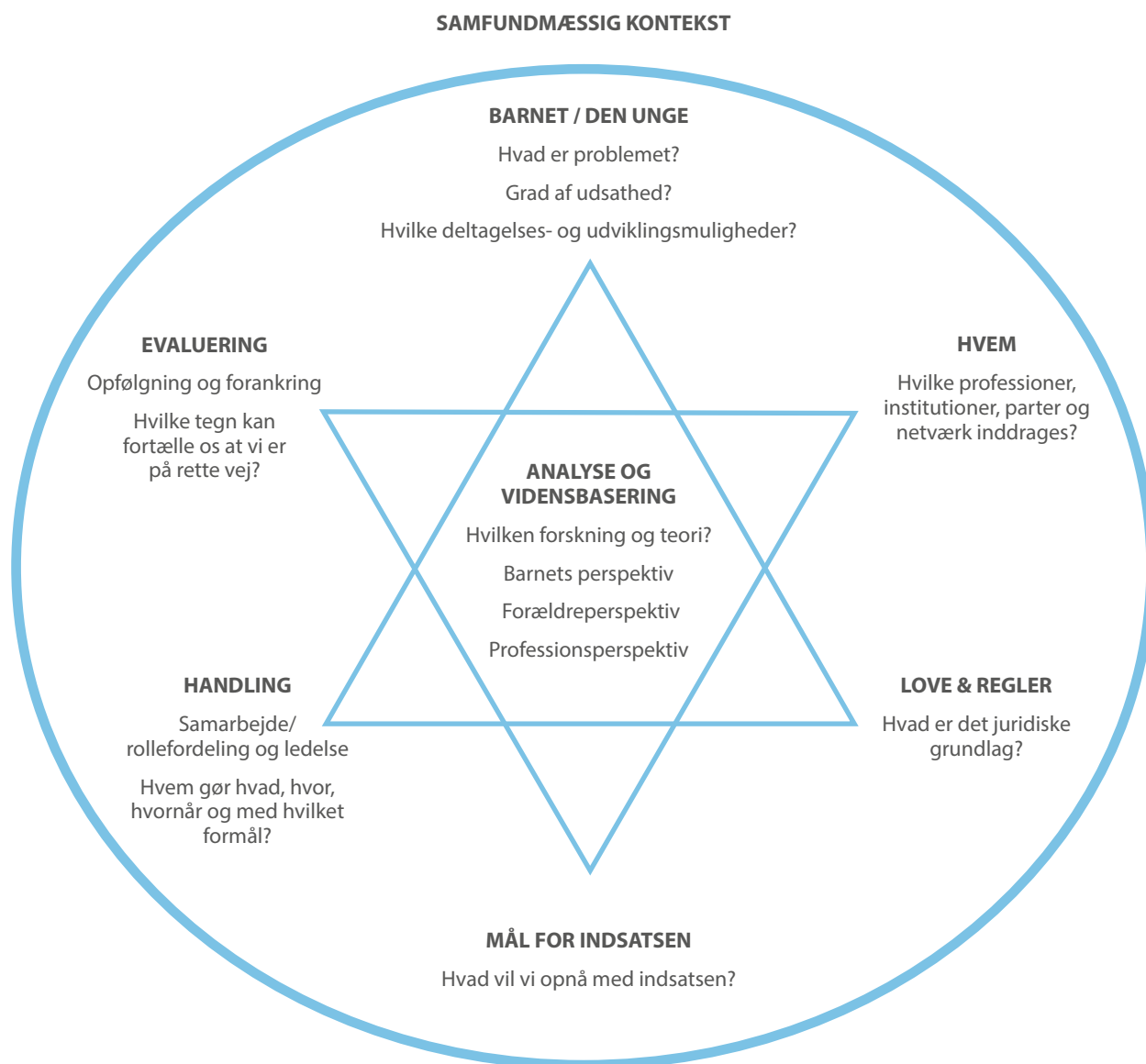
Vi glæder os meget!

Venlige hilsner  
Underviserne

## Arbejdsmodel for systematisk refleksion og handling i det tværprofessionelle samarbejde

Modellen skal sikre at de studerende kommer frem til kernen i enhver problemstilling ved at stille de helt centrale spørgsmål i arbejdet med casen. Modellen er en såkaldt systemisk relationsmodel, hvilket betyder at alle elementerne er betydningsfulde og står i relation til hinanden, og at hvis der ændres i en kategori, påvirker det de øvrige kategorier.

Modellen er desuden dynamisk, hvilket betyder at man kan tage fat i kategorierne i vilkårlig rækkefølge. Essensen er at alle kategorier skal gennemtænkes i det tværprofessionelle arbejde både i planlægnings-, handlings- og evalueringsfasen. Kategorien barnet/den unge skal dog fremhæves som den centrale kategori idet det tværprofessionelle arbejde må tage udgangspunkt i barnet/den unges situation.





## Program for tre ugers tværprofessionelt undervisningsforløb

### Deltagere:

30 studerende fra sygeplejerske-, pædagog-, socialrådgiver-, ergoterapeut- og fysioterapeutuddannelsen.

### Didaktisk metode:

Problembaseret læring, analysemodel og materialet.

*Formål og mål i det tværprofessionelle arbejde.*

### Undervisere:

Undervisergruppen bestod af seks undervisere, som havde planlagt forløbet, udarbejdet procesmaterialer og forberedt undervisning. På første undervisningsdag deltog fem undervisere, på anden undervisningsdag deltog seks undervisere og på de øvrige dage var der minimum to undervisere. Derudover var der oplæg ved eksterne oplægsholdere: en jurist fra Socialrådgiveruddannelsen, en leder af et kommunalt Børne- og Familiecenter og en overlæge fra en børneafdeling.

### Grundlitteratur:

Højholdt, Andy (2013), Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis, Hans Reitzels Forlag.

Primær og sekundær litteratur blev lagt på Fronter til de studerende.

### Første undervisningsdag i første uge

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer og litteratur
09.15-12.00	<ul style="list-style-type: none"><li>• Velkomst</li><li>• Introduktion til forløbet</li><li>• Formål og program</li><li>• Deltagerpræsentation</li><li>• Underviseroplæg om tværprofessionelt samarbejde</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• FN's børnekonvention</li><li>• Katrin Hjort, kapitel 5 i: <i>Professionaliseringen i den offentlige sektor</i></li><li>• Christian Quvang m.fl.: <i>Man skal handle før mælken bli'r sur</i></li></ul>
12.00-12.30	Frokost		
12.30-13.00		Inddeling af studerende i tværprofessionelle grupper	
13.00-14.30	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Innovationsspil i grupper</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Innovationsspillet Co-creator</li></ul>
14.30-15.00	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Opsamling på dagens forløb</li></ul>		

## Anden undervisningsdag i første uge

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer og litteratur
09.15-12.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Præsentation af den digitale platform</li> <li>• Præsentation af baggrunden og formål med indholdet på den digitale platform</li> <li>• Præsentation af de autentiske cases</li> <li>• Underviseroplæg om børn og unge i udsatte positioner</li> </ul>	<p><b>Gruppeproces</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afprøvning af den digitale platform</li> <li>• Grupperne orienterer sig i de autentiske cases og vælger den case de vil arbejde med igennem tre-ugers forløbet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Randi Andersen m.fl.: <i>At være pædagog, lærer, sygeplejerske</i></li> <li>• Line Lerche Mørch: <i>Anerkendelse i tværfprofessionelt samarbejde</i></li> </ul>
12.00-12.30	Frokost		
12.30-15.00		<p><b>Gruppeproces med vejledning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fordybelse i den valgte case</li> <li>• Undersøgelse af hvad det er for problematikker der er i casen</li> <li>• Undersøgelse af hvad gruppen har af faglig viden om problematikkerne og hvad gruppen mangler viden om</li> <li>• Opstilling af læringsmål for den enkelte i gruppen</li> <li>• Beslutning om hvem der søger viden om de forskellige problemstillinger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesinstruktion</li> </ul>

### Tredje undervisningsdag i første uge

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer og litteratur
09.15-11.00	<b>Fælles</b> Underviseroplæg om <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monofaglige perspektiver og resiliens</li> </ul>		
11.00-12.00	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksternt oplæg om centrale juridiske forhold i det mono- og tværprofessionelle arbejde på børne- og ungeområdet</li> <li>• Introduktion til gruppeproces</li> </ul>		
12.00-12.30	Frokost		
12.30-14.00		<b>Gruppeproces med vejledning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En af de studerende holder oplæg på baggrund af det faglige tema som den studerende har undersøgt, og gruppens andre deltagere bidrager undervejs med den viden de har forberedt om deres faglige tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesinstruktion</li> </ul>

## Fjerde undervisningsdag i anden uge

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer og litteratur
09.15-12.00	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Underviseroplæg om Kommunikation og refleksion</li><li>• Fælles dialog om og drøftelse af tværprofessionelt samarbejde med afsæt i gruppernes cases</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Charlotte Højholt: <i>Faglighed og fællesskaber i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder</i></li></ul>
12.00-12.30	Frokost		
12.30-15.00		<b>Gruppeproces med vejledning</b> Gruppearbejde med fokus på <ul style="list-style-type: none"><li>a) barne- og forældreperspektiver i den valgte case og</li><li>b) hvordan undervisningen i kommunikation og refleksion får betydning for gruppernes arbejde med den valgte case og samarbejdet i gruppen.</li></ul>	



### Femte undervisningsdag i anden uge

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer og litteratur
09.15-12.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Underviseroplæg om projektteori og projektarbejdsformen</li> </ul>	<p><b>Gruppeproces med vejledning</b></p> <p>Grupperne udarbejder problemformulering og problemstillinger med afsæt i casen og opstiller mål for de faglige indsatser og det tværprofessionelle samarbejde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• McDermott: <i>Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn</i></li> </ul>
12.00-12.30	Frokost		
12.30-15.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksternt oplæg om arbejdet med mishandlede børn (battered children) ved overlæge på børneafdeling</li> </ul>		

## Sjette undervisningsdag i anden uge

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer og litteratur
09.15-11.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksternt oplæg om det kommunale arbejde med børn og unge i udsatte positioner ved leder af Børne- og Familiecenter</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bo Morthorst Rasmussen: <i>Samarbejde på tværs</i></li> </ul>
11.00-12.00		<p><b>Gruppeproces med vejledning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppen arbejder med at undersøge den valgte case i relation til om de to eksterne oplægsholderes oplæg har åbnet til nye problemstillinger.</li> <li>• Gruppen udarbejder arbejdsplan for gruppens fremadrettede arbejde med casen, herunder de problemstillinger som gruppens deltagere skal forberede at give faglige svar på.</li> </ul>	
12.00-12.30	Frokost		
12.30-14.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opsamling på ugens gruppeprocesser og aflevering af gruppernes arbejdsplaner</li> </ul>		

## Syvende undervisningsdag i tredje uge

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer og litteratur
09.15-11.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Underviseroplæg om implementering</li> <li>• Underviseroplæg om forældresamarbejde og forældreperspektiver i tværprofessionelt samarbejde</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaj Madsen: <i>Omsorg for børn gennem omsorg for forældre</i></li> </ul>
11.00-12.00		<p><b>Gruppeproces med vejledning</b></p> <p>En i gruppen holder oplæg om det faglige tema som pågældende har undersøgt, og de andre bidrager med de faglige temaer som de har undersøgt.</p>	
12.00-12.30	Frokost		
12.30-15.00		<p><b>Gruppearbejde med vejledning</b></p> <p>Grupperne arbejder med at kvalificere deres faglige svar på de problemstillinger som de har valgt at arbejde med.</p>	

## Ottende og sidste undervisningsdag i tredje uge

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer og litteratur
09.15-10.30	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Underviseroplæg om lærerfaglige perspektiver i forhold til gruppernes cases med fokus på hvordan der tales om børn i udsatte positioner i skolen</li> </ul>		
10.30-11.30		<p><b>Gruppearbejde med vejledning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupperne arbejder med at færdiggøre casearbejdet</li> </ul>	
11.30-12.00	Frokost		
12.00-14.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupperne fremlægger deres casearbejde i plenum med særligt fokus på problemstillinger og indsatsperspektiver.</li> <li>• Efter hver fremlæggelse er der faglig udveksling og feedback.</li> </ul>		
14.00-15.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Præsentation af den individuelle evaluering</li> <li>• Opsamling på forløbets indhold og proces</li> <li>• Afslutning</li> </ul>	<p><b>Evaluering af forløbet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuel evaluering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalueringsskema</li> </ul>

## Program for to dages undervisningsforløb med afsæt i den autentiske case om Steffen

### Deltagere:

I alt 172 studerende: 53 pædagogstuderende, 61 socialrådgiverstuderende og 58 lærerstuderende

### Didaktisk metode:

Tidslinje og analysemodel

### Undervisere:

Undervisergruppen bestod af fem undervisere, der havde forberedt forløbet og udarbejdet procesbeskrivelser. Derudover var der oplæg ved en ekstern oplægsholder: en socialrådgiver fra en børnepsykiatrisk afdeling.

### Grundlitteratur:

Andy Højholdt (2013): *Tværfprofessionelt samarbejde i teori og praksis*, Hans Reitzels Forlag

De studerende havde fået tilsendt casen om Steffen før forløbet gik i gang. Derudover skulle de læse grundlitteraturen og forberede en præsentation af egen profession til første møde med deres gruppe.



## Første undervisningsdag

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer
09.00-09.45		<b>Præsentation i grupper</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deltagerne præsenterer sig for hinanden og præsenterer egen profession i de tværfaglige grupper de er inddelt i af underviserne.</li> </ul>	
09.45-10.00	Pause		
10.00-10.15	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Velkomst</li> <li>• Introduktion til forløbet</li> </ul>		
10.15-11.30	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksternt oplæg: <i>Hvad sker der før, under og efter en udredning?</i> ved socialrådgiver fra børnepsykiatrisk afdeling</li> </ul>		
11.30-11.45	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduktion til arbejdet i grupperne</li> </ul>		
11.45-12.15	Frokost		
12.15-14.00		<b>Gruppeproces med vejledning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De studerende udarbejder et overblik over Steffens liv ved at lave en tidslinje og tegne begivenhederne i hans liv ind med afsæt i deres analyse af casen og med særligt fokus på Steffens perspektiv.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruktion om tidslinjemetoden</li> <li>• Ruller med stort papir og tusch</li> </ul>
14.00-15.00	<b>Fælles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Underviseroplæg om resiliensprocesser</li> </ul>		

## Anden undervisningsdag

Tidspunkt	Indhold	Proces	Materialer
09.00-13.00		<p><b>Gruppeproces med vejledning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De studerende er i dialog om og beslutter et nedslag i en tværprofessionel problemstilling i casen som de ønsker at arbejde med.</li> </ul> <p><b>Fordybelse i analyse</b>                      Problemstillingen analyseres ud fra følgende spørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad ved vi? Hvad mangler vi viden om?</li> <li>• Hvorfor er netop denne problemstilling betydningsfuld for læreres, pædagogers og socialrådgiveres faglighed?</li> <li>• Hvordan kan de tre fagligheder i fællesskab bidrage til Steffens trivsel?</li> <li>• Brug analysemodellen som afsæt i jeres analyseproces.</li> <li>• Drøft de tre væsentligste pointer fra jeres arbejde med tidslinjen og fordybelsen i casen, og fremstil de tre pointer på et stort stykke papir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analysemodel</li> <li>• Flip-over-papir og tuscher</li> </ul>
13.00-14.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hver gruppe mødes med to andre grupper og fremlægger arbejdets pointer for hinanden.</li> </ul>		
14.00-14.30		<p><b>Gruppeproces</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluering af forløbet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalueringsskema</li> </ul>
14.30-15.00	<p><b>Fælles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle grupper samles</li> <li>• Fælles afslutning</li> </ul>		





## Tværfprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge

### Relevant litteratur

Litteraturlisten er baseret dels på et forskningsreview og dels på dansk faglitteratur om tværfprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge.

Litteraturlisten henvender sig til studerende og undervisere på de pædagogiske, socialfaglige og sundhedsfaglige uddannelser på professionshøjskolerne. Litteraturlistens struktur er baseret på reviewets systematik.

### Forskningsreview og -spørgsmål

Et forskningsreview er et systematisk indsamlet overblik over forskningsmæssigt dokumenteret viden inden for et bestemt område. Nævnte review er udarbejdet med baggrund i spørgsmålene:

- 1) Hvilke typer af tværfprofessionelt samarbejde omkring udsatte børn og unge er blevet forskningsmæssigt dokumenteret?
- 2) Hvilke typer af tværfprofessionelt samarbejde møder børn og unge i udsatte positioner?
- 3) Hvad er børn og unges oplevelse af det tværfprofessionelle samarbejde?
- 4) Hvor stor en andel af børn og unge får hjælp via tværfprofessionelt samarbejde og med hvilken effekt?

En redegørelse for reviewets metode, fund og en samlet oversigt over litteratur inkluderet i reviewet finder du i artiklen "Tværfprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge – et kort over landskabet af forskningsbaseret viden" af Villumsen, Lund, Viskum og Jakobsen (2015).

### Litteraturlisten

Intentionen med litteraturlisten er dels på baggrund af centrale pointer og viden fra ovennævnte review at anbefale eksempler på hvordan der er forsket i emnet, og dels at anbefale *dansk faglitteratur* som er relevant i et uddannelsesperspektiv. I den danske faglitteratur er inkluderet lærebøger som redegør for den teoretiske baggrund i forhold til modeller og teorier om tværfprofessionelt samarbejde. Derudover er der danske eksempler på anvendelse af modeller samt fagartikler der diskuterer problemstillinger på området. Endelig har vi i forhold til udvælgelse af dansk faglitteratur trukket på anbefalinger af litteratur og litteraturlister fra undervisere på området.

Anbefalinger af reviewbaseret litteratur indeholder engelske artikler.

## Struktur og indhold

Litteraturlisten er inddelt i følgende fire hovedkategorier. Intentionen med kategorierne er at tematisere litteraturen på baggrund af forskningsspørgsmål og centrale pointer fra reviewet.

1. Modeller for samarbejde
2. Faktorer der har betydning for samarbejdet:
  - a. mellem professionelle
  - b. på organisationsniveau
3. Effekt og betydning af tværprofessionelt samarbejde
4. Barnet og den unges stemme

Pointerne præsenteres indledningsvis og kort i hver kategori. Den udfoldede argumentation for pointerne finder du ved læsning af artiklen "Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge – et kort over landskabet af forskningsbaseret viden" af Villumsen, Lund, Viskum og Jakobsen (2015).

Efter introduktion til hver kategori følger anbefalinger af litteratur.

## Formål med litteraturlisten

Formålet med litteraturlisten og dens strukturering er at understøtte det didaktiske arbejde med at præcisere, opdele og kategorisere indholdselementer i undervisningsforløb som har tematikken omkring 'tværprofessionelt samarbejde og udsathed hos børn og unge' som indhold.

Litteraturlisten og dens strukturering bestræber sig på at understøtte undervisningsforløb der tager sigte på:

- at indvie den studerende i den kompleksitet som genstandsfeltet 'tværprofessionelt samarbejde og udsathed hos børn og unge' rummer og
- at udvikle den studerendes analytiske perspektiv på dette genstandsfelt.

Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge er et komplekst og dynamisk begreb og fænomen, som ikke lader sig indfange i en statisk definition. Udviklingspotentialet for både praksis og uddannelser ligger derfor i erkendelsen heraf.

## Modeller for samarbejde

Forskningsreviewet viser at der arbejdes ud fra en række forskellige modeller for tværprofessionelt samarbejde, og at det derfor i den konkrete samarbejds-konstellation og i den konkrete kontekst er nødvendigt at operationalisere og præcisere terminologien.

### Litteratur fra forskningsreview

Ahlgreen B, Petersen C, Balleby M, & Johansen, L. (2012). *Kortlægning af modeller for tværfagligt samarbejde: Afsluttende rapport*. (No. 12-004). Aarhus: Folkesundhed & Kvalitetsudvikling og Socialstyrelsen. <http://www.slvibank.dk/~media/Vidensbank/Filer/Boern%20og%20unge/Socialt%20udsatte/Kortlægning%20af%20modeller%20for%20tværfagligt%20samarbejde.ashx>

Frost, N. (2009). Leading children's services: Some contemporary issues and challenges. *Journal of Children's Services*, 4(3), 49-57.

Frost, N., Robinson, M., & Anning, A. (2005). Social workers in multidisciplinary teams: Issues and dilemmas for professional practice. *Child & Family Social Work*, 10(3), 187-196.

Onyskiw, J., Harrison, M., Spady, D., & McConnan, L. (1999). Formative evaluation of a collaborative community-based child abuse prevention project. *Child Abuse and Neglect*, 23(11), 1069-1081.

Wiklund, S. (2007). United we stand? Collaboration as a means for identifying children and adolescents at risk. *International Journal of Social Welfare*, 16(3), 202-211. doi:10.1111/j.1468-2397.2006.00474.x

### Dansk faglitteratur

Sundhedsstyrelsen. (2012). Etablering af børnehuse i Danmark: Styrkede rammer for det tværfaglige og tværsektorielle samarbejde i sager om overgreb mod børn. København: Sundhedsstyrelsen. <http://www.sst.dk/publ/Publ2012/10okt/EtablBoerneHuseDK.pdf>

Thrane, M., & Husted, B. (2010). Sådan støtter SSP-samarbejdet skolens arbejde med unge. *Liv i Skolen*, 12(2), 39-44.

Villumsen, A. M. (2011). Trivselsmetoden: Til samarbejde mellem pædagog og socialrådgiver om tidlig indsats. Aarhus: Via Systime.

### Faktorer der har betydning for samarbejdet mellem professionelle og samarbejdet på organisationsniveau

Reviewet peger på mange forskellige faktorer der har betydning for samarbejdet mellem professionelle og samarbejdet på organisationsniveau. Der er tendenser i referencerne som samlet set peger på nedenstående faktorer som værende betydningsfulde.

I samarbejdet mellem professionelle handler det om

- relationelle aspekter,
- måden hvorpå samarbejdet udøves og
- rammer for samarbejdet.

På organisationsniveau peges på betydningen af

- den organisatoriske ramme,
- ledelse og
- tilstrækkelige ressourcer.

## a) Mellem professionelle

### Litteratur fra forskningsreview

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39. [http://edu.medarbejdere.au.dk/fi-leadadmin/edu/Arrangementer/Edwards\\_common\\_knowledge\\_til\\_11-12-2013.pdf](http://edu.medarbejdere.au.dk/fi-leadadmin/edu/Arrangementer/Edwards_common_knowledge_til_11-12-2013.pdf)

Frost, N., & Robinson, M. (2007). Joining up children's services: Safeguarding children in multi-disciplinary teams. *Child Abuse Review*, 16(3), 184-199.

Miðskarð, J. (2008). Multi-disciplinary work [= tværfagligt samarbejde] in Denmark: An overview of the literature. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 28(3-4), 247-258.

Wiingaard, M., Zobbe, & K, H.,L. (2005). Evaluering af det tværfaglige teamarbejde i Glostrup Kommune. Teori og Metodecentret. [https://ucc.dk/files/ucc.dk/evaluering\\_af\\_det\\_tvaerfaglige\\_teamarbejde\\_1.pdf](https://ucc.dk/files/ucc.dk/evaluering_af_det_tvaerfaglige_teamarbejde_1.pdf)

### Dansk faglitteratur

Boye Hansen, A. (2014). Samarbejde på tværs: Med omsigt for børn bosat uden for eget hjem. *Specialpædagogik*, 34(4), 50-60.

Dahl, K. (2001). Tværfaglig samarbejde – gevinst eller tap? In J. B. Nielsen, & M. Knudsen (Eds.), *Antologi om tværfagligt samarbejde*. Udviklings- og Formidlingscentret Børn og Familier.

Ejrnæs, M. (2006). Faglighed og tværfaglighed: Vilkårerne for samarbejde mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere (2nd ed.). Kbh.: Akademisk Forlag.

Højholdt, A. (2009). Den tværprofessionelle praktiker: Om udvikling af tværprofessionelt pædagogisk arbejde. Kbh.: Hans Reitzel.

Højholt, C. (1990). Tværfagligt samarbejde: Møderæs eller helhedsløsning. *Udkast*, 18(2), 121-163.

Larsen, M. R. (2012). Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast*, 40(1), 52-72.

Lauvås, K., & Lauvås, P. (2006). Tværfagligt samarbejde: Perspektiv og strategi (2nd ed.). Århus: Klim.

Marginalisering, metode, videnproduktion: Billeder på velfærdsprofessionernes arbejde med børn i udsatte positioner (2014). In Villumsen A. M., Højholdt A. (Eds.), Aarhus: Via Systime.

## **b) På organisationsniveau**

### **Litteratur fra forskningsreview**

Atkinson, M., Jones, M., & Lamont, E. (2007). Multi-agency working and its implications for practice : A review of the literature. CfBT Education Trust. <https://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/mad01/mad01.pdf>

Brandon, M., & et, a. (2008). Analysing child deaths and serious injury through abuse and neglect : What can we learn?: A biennial analysis of serious case reviews 2003-2005. (No. Research Report DCSF-RR023). London: Great Britain. Department for Children; Schools and Families.

Christie, D., & Menmuir, J. (2005). Supporting interprofessional collaboration in Scotland through a common standards framework. *Policy Futures in Education*, 3(1), 62-74. [http://www.worldwords.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=pfie&vol=3&issue=1&year=2005&article=7\\_Christie\\_PFIE\\_3\\_1\\_web](http://www.worldwords.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=pfie&vol=3&issue=1&year=2005&article=7_Christie_PFIE_3_1_web)

Larsen, G., & Skov, S. (2013). Forundersøgelse: Udsathed og tværfaglighed - et casestudie. 1. august - 12. december 2013. (Forundersøgelse irt. til FoU projekt i perioden 2014- 2015). Hjørring: UCN. University College Nordjylland. [https://www.ucviden.dk/portal/files/22399215/Forundersogelse\\_Udsathed\\_og\\_tværprofessionelt\\_samarbejde.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/22399215/Forundersogelse_Udsathed_og_tværprofessionelt_samarbejde.pdf)

### **Dansk faglitteratur**

Hansen, S. J. (2014). Professionelle i velfærdsstaten (2.udg ed.) Hans Reitzel.

## **Effekt og betydning af tværprofessionelt samarbejde**

Der er ganske få studier der viser hvor stor en andel af børn og unge der får hjælp via tværprofessionelt samarbejde og med hvilken effekt når effekt defineres som randomiserede kontrollerede studier. Men flere studier beskæftiger sig med betydningen af samarbejdet forstået som oplevet udbytte for børn, unge og familier samt professionelle.

### **Litteratur fra forskningsreview**

Karatekin, C., Hong, S., Piescher, K., Uecker, J., & McDonald, J. (2014). An evaluation of the effects of an integrated services program for multi-service use families on child welfare and educational outcomes of children. *Children and Youth Services Review*, 41, 16-26.

Nielsen, A., & Quvang, C. (2011). Man skal handle før mælken bli'r sur!: Forskningsrapport vedr. en undersøgelse af den professionelle indsats' betydning for inklusion i kryds feltet mellem særlige og almene behov. Servicestyrelsen, NVIE - Nationalt Videnscenter for Inklusion og Eksklusion, University College Syddanmark. [http://www.ucsyd.dk/fileadmin/user\\_upload/viden\\_udvikling/NVIE/rapporter/rapport%20final.pdf](http://www.ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/NVIE/rapporter/rapport%20final.pdf)

Oliver, C., Mooney, A., & Statham, J. (2010). Integrated working: A review of the evidence. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London: Children's Workforce Development Council. [http://dera.ioe.ac.uk/3674/1/Integrated\\_Working\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Evidence\\_report.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/3674/1/Integrated_Working_A_Review_of_the_Evidence_report.pdf)

Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2009). Improving development outcomes for children through effective practice in integrating early years services. (Early years research review No. 3). Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services (C4EO). [http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-client-groups/children-young-people/c4eo/125780c4eo\\_effective\\_practice\\_kr\\_3.pdf](http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-client-groups/children-young-people/c4eo/125780c4eo_effective_practice_kr_3.pdf)

### **Dansk faglitteratur**

Mehlbye, J. (2013). Opkvalificering af den tidlige indsats – ved tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position: Forskningsrapport. København: Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning. [http://www.kora.dk/media/340364/opsporing\\_socialt\\_udsatte\\_boern.pdf](http://www.kora.dk/media/340364/opsporing_socialt_udsatte_boern.pdf)

### **Barnets og den unges stemme**

Et centralt aspekt i det tværprofessionelle samarbejde er spørgsmålet om hvorvidt og hvordan børn og unges perspektiv og oplevelser kommer til udtryk og anvendes gennem det tværprofessionelle samarbejde.

Man kan skelne mellem henholdsvis at tage barnets perspektiv og at rejse barnets perspektiv. Når man tager barnets perspektiv sætter man sig fx i barnets sted og taler og agerer på vegne af barnet med afsæt i hvad man formoder og ved barnet mener, vil og siger etc. Når man arbejder på at rejse barnets perspektiv gør man tiltag der understøtter at barnet selv formulerer sig. Barnet er direkte aktør og sit eget talerør. Forskningsmæssigt er børn og unges oplevelse af det tværprofessionelle samarbejde kun tilstede i begrænset omfang.

### **Litteratur fra forskningsreview**

Dalrymple, J. (2001). Safeguarding young people through confidential advocacy services. *Child & Family Social Work*, 6(2), 149-160.

Højholt, C. (2011). Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Larsen, M. R. (2011). Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: Organisering af specialindsatser i skolen. (Ph.d. afhandling). Roskilde: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet. [http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/6868/1/mrl\\_afhandl.pdf](http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/6868/1/mrl_afhandl.pdf)

Schwartz, I. (2014). Hverdagsliv og livsforløb: Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse. Aarhus: Klim.

Ungar, M., Liebenberg, L., Dudding, P., Armstrong, M., & van de Vijver, Fons J.R. (2013). Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child Abuse and Neglect*, 37(2), 150-159.

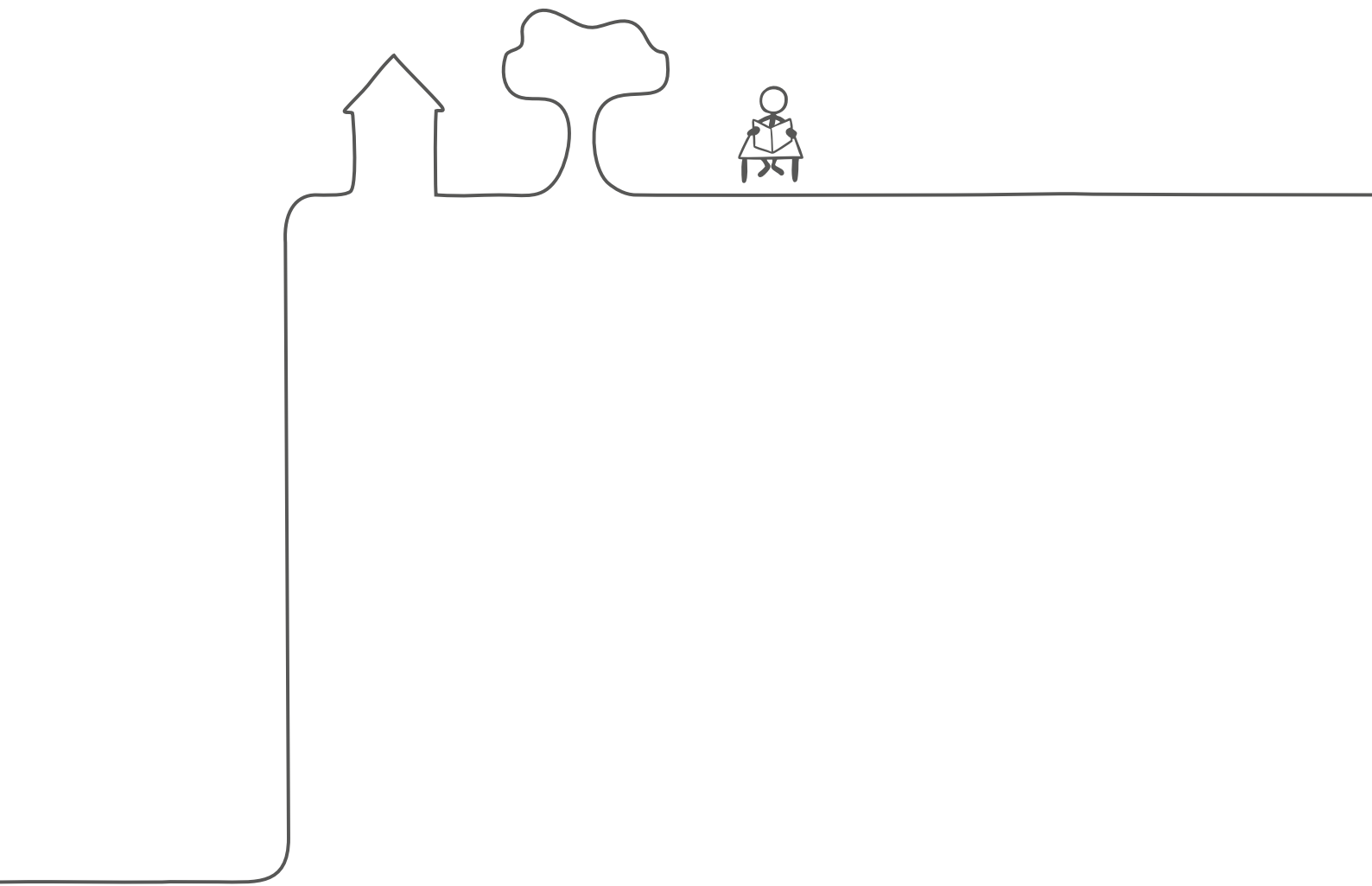
Willumsen, E., & Skivenes, M. (2005). Collaboration between service users and professionals: Legitimate decisions in child protection - a Norwegian model. *Child & Family Social Work*, 10(3), 197-206.

### **Dansk faglitteratur**

Petersen, M., & Johansen, J. S. (2014). Sikkerhed i centrum. Projektrapport: Undersøgelse af Roskilde Kommunes arbejde med sikkerhedsplaner som foranstaltning for udsatte børn og familier i 2011- 2014. *Professionshøjskolen Metropol*. <http://www.phmetropol.dk/Om+Metropol/Nyheder+og+Presse/Nyheder/2014/10/Barnets+perspektiv+i+centrum>

Simovska, V., Magne Jensen, J., & Nordin, L. (2010). In Sundhedsstyrelsen (Ed.), *Inddragelse af unge i sundhedsprojekter - opsummering af en litteraturgennemgang*. <http://www.sst.dk>

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Kbh.: Akademisk Forlag.







Uddannelses- og  
Forskningsministeriet  
Styrelsen for Videregående Uddannelser



NATIONALT  
VIDENCENTER  
OM UDSATTE  
BØRN OG UNGE

University College  
Sjælland



PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL



UNIVERSITY COLLEGE  
Lillebælt



Gør tanke til handling  
VIA University College

ISBN-nummer: 978-87-7548-008-1