Danish University Colleges

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):

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

Download 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
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
# Indholdsfortegnelse

Introduktion ................................................................. 4
Om det samlede materiale .............................................. 6

## 1. Caseprojekt ......................................................... 16

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

## 2. Juridiske rammer i det tværfaglige/ 
tværsektorielle samarbejde ........................................ 79

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

## 3. Forsknings-oversigt ............................................ 125

Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge
– et kort over landskabet af forskningsbaseret viden .......... 125
4. Vejledende materiale ......................................................... 163
Introduktion til det vejledende materiale .............................. 163
Teoretisk grundlag .............................................................. 172
Bronfenbrenner ...................................................................... 172
Resiliens .................................................................................. 175
Refleksions- og analysemodeller ........................................ 180
Analysemådel 1 (casebaseret) .............................................. 180
Analysemådel 2 ....................................................................... 182
Analysemådel 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 sundhedsøpedagogik ............... 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


Tekstsamlingen hører sammen med hjemmesiden WWW.NUBUBUP.TDK. Hjemmesiden er projektets centrale produktions- og formidlingsrum, hvor undervisere og studerende kan arbejde med lydklip, 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.


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.

Om det samlede materiale


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


Ankestyrelsen nåede frem til fem problemfelter, som skal styrkes for at forebygge og undgå sager med alvorligt svigt fra det offentliges 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, daginstitusjoner 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.


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.

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 tværfprofessionelt 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 bragt 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 forvaltning, institutioner og skoler, hvor der er syge kolleger, 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 udsathedsformer 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.


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)
- **Diskurseori** (fx Ernesto Laclau 1935-2014 & Chantal Mouffe 1943 -)

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


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 synne 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 redegor 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 intervieweren 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:

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)

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 gennembearbejdet og afprøvet i en undervisningsmæssig praksis. Materialet er ikke umiddelbart tilgængeligt for lægman, 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 genemgang 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.

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 professionshøjskoerne 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
- Problemudløseret 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 afviklet i 2014.

Links på hjemmesiden 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Case-nr.</th>
<th>Hvad handler casen om?</th>
<th>Direkte aktører</th>
<th>Indirekte aktører</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 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 aggressive 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. | • Claus  
• Klasselærer i 10. klasse  
• Pædagog på opholdssted | • Claus’ mor, far og søster  
• Elever i 10. klasse  
• Lærere i 10. klasse  
• AKT-lærer  
• Skoleleder  
• Politi |
• Sonja, Dennis’ mor  
• Pernille, sundhedskonsulent | • Dennis’ far  
• Folkeskolelærer  
• SFO-pædagoger  
• Sundhedsplejerske på skolen  
• Medarbejdere på Julemærkehjem  
• Privat psykolog  
• Læge  
• Diætist |
| 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. | • Birgitte, Dianas mor  
• Margit, plejemor  
• Arne, plejefar  
• Lotte, sagsbe- handler | • Diana  
• Sundhedsplejerske  
• Familieplejekonsulent  
• Ny sagsbehandler  
• Pædagog i specialbørnehave  
• Leder i specialbørnehave  
• Birgittes støtteperson |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Case-nr.</th>
<th>Hvad handler casen om?</th>
<th>Direkte aktører</th>
<th>Indirekte aktører</th>
</tr>
</thead>
</table>
• Gitte, Emilies mor  
• Lisbeth, Emilies plejemor  
• Clara, klasselærer  
• Stig, SFO pædagog  
• Lene, Socialrådgiver | • Emilie  
• Emilies plejefar  
• Emilies klassekammerater |
| 5. Magnus | Casen handler om et spædbarns anbringelse uden for hjemmet og starter på fødegangsen. 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. | • Camilla, Magnus’ mor  
• Marie, sagsbehandler  
• Jette, sygeplejerske i børneafdelingen | • Magnus, 0-1 år  
• Magnus mormor/Camillas mor  
• Kommunal familierådgivning  
• Sygeplejerske på fødeafdeling  
• Pædagogisk konsulent på Unge Mødreprojektet  
• Familiekonsulent  
• Sundhedsplejerske |
• Jan, Marias klasselærer  
• Karen, socialrådgiver på socialpædagogisk opholdssted | • Marias far og mor  
• Skoleleder  
• Socialpædagog  
• Andre lærere på skolen  
• Andre lærere på dagskolen |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Case-nr.</th>
<th>Hvad handler casen om?</th>
<th>Direkte aktører</th>
<th>Indirekte aktører</th>
</tr>
</thead>
</table>
• Hanne, pædagog i børnehaven  
• Ane, pædagog i børnehaven  
• Pia, børnehaveleder  
• Christina, leder af PPR  
• Trine, sundhedsplejerske  
• Ergoterapeut  
• Fysioterapeut | • Martin  
• Martins far  
• Martins søstre  
• Andre børn i børnehaven  
• Øvrigt personale i børnehaven  
• PPR-psykolog  
• Familiepædagog |
| 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. | • Lene, Oscars klasselærer | • Oskar  
• Oskars mor  
• Oskars far  
• Skoleleder  
• Anden lærer  
• Politibetjente  
• Sagsbehandler  
• Medarbejder i Børnehuset |
| 9. Peter | Casen handler om en 11 årig dreng i 4. klasse, hvis far udsætter drengen for fysisk og psykisk vold. Casen beskriver, hvordan AKT-læreren opbygger et til lidsfuldt forhold til drengen, hvordan samarbejdet mellem skolen, socialforvaltningen og politiet forløber, hvordan afhøringen af drengen foregår og hvilke foranstaltninger der iværksættes (anbringelse i plejefamilie). | • Pia, AKT-lærer | • Peter  
• Peters bror  
• Peters forældre  
• Skoleleder  
• Lærere i Peters klasse  
• Sagsbehandler  
• Politibetjente |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Case-nr.</th>
<th>Hvad handler casen om?</th>
<th>Direkte aktører</th>
<th>Indirekte aktører</th>
</tr>
</thead>
</table>
• Silas’ forældre  
• Hospitalslæge  
• Ortopædkirurg  
• Andre sygeplejersker |
• Sofie, Socialrådgiver i folkeskolen  
• Lise, afdelingssygeplejerske på børnepsykiatrisk afdeling  
• Cecilie, kommunal sundhedskonsulent (diætist) | • Steffen  
• Steffens far  
• Steffens lillebror  
• Dagplejer  
• Pædagoger i børnehave  
• Lærere i folkeskole  
• Kommunal ergoterapeut  
• Pædagoger og lærere på behandlingsinstitution |
| 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 om-sorgssvigt. Forældrene er skilt, faderen har forældremyndighed og pige 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). | • Bente, socialrådgiver | • Tanja  
• Tanjas far  
• Kontaktperson  
• Plejefamilie  
• Opholdssted  
• Behandlingssted  
• Politi |
Claus

– en 16 årig dreng med udadvent tvedelg 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. Observatio nen 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.


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
skolens afgørelse. Klasselæreren fortæller at hun oplever at klassen er let-tede 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 adfædersmæssige problemer. Skolen fik inden Claus begyndte i 10. klasse at vide at Claus var en elev som ikke have gået regelmæssigt i skole siden 8. klasse, at han have fået undervisning på de tre forskellige være-steder 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 praktkkkerne og forløbene på EUD.

Skolens SSP-lærer retter henvendelse til politiet for at orientere om episo-den 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 anbringelser 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 adfærds-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.”


Pædagogens beretning om Claus liv

Pædagogen fortæller at Claus kommer fra en familie med far, mor og lillesø-ster. 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 intervieweren at han kommer fra "en ganske normal familie" med lillesøster, mor og far. Forældrene er gift og bor i et almindeligt kvartier. 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 han har 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 særælige 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 ansiignet 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.
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 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**


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 vejet, 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 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 drenge 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.


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. Men efterhånden lærte han at slappe af med det.”

**Dennis bor hjemme igen**


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 lommepenge eller bodpenge 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 læver 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 skædes 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 der bliver Dennis også vejet. Han siger: “Dagen inden vi skulle deropt 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 Julemærkehjemmet. 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 familiens 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".
Diana – en pige i plejefamilie og specialbørnehave

### Diana kommer i plejefamilie


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 modermælkserstatning. Hun er også utilfreds med at Diana ikke længere kommer i vuggestuen.


### 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

### Direkte aktørperspektiver
- Birgitte, Dianas mor
- Margit, plejemor
- Arne, plejefar
- Lotte, sagsbehandler

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

### Tværprofessionelle temaer
- Anbringelse uden for hjemmet og samarbejde mellem sagsbehandlere, 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
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. Familieplejekonsulanten mener dog ikke at Diana skal passes i dagpleje når kommunen betaler for fuldtidspasning i plejefamiliens hjem. Familieplejekonsulanten 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. Familieplejekonsulanten peger på en specielbørnehave som et godt tilbud til Diana. Der kan hun få ekstra støtte og begynde med det samme mens der er ventetid på en tilsvarende dagplejeplass. Diana er blevet mere glad, nysgerrig og aktiv. Hun har normal vægt og er næsten renlig.

Første dag i børnehaven olyser 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 afleverer 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 pædagogerne, 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 skrive 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 afvivende 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 indkaller Margit og Arne til et møde med børnehaveslederen. På mødet giver lederen udtryk for at Diana er veplokeret 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 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.


**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 hver-
ken tåler tiltale eller berøring. Hun river hår ud. Hun har et tvangspræget
forhold til mad og spisning, 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 lun-
gebetændelse.

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 ple-
jeforældrene udtaky 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 pro-
tester fra plejefamilien. Udvildelsen 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 pæda-
gogernes 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 opstar-
ten i specialbørnehaven sidestilles med den mistrivsel der førte til Dianas
anbringelse. Sagsbehandleren modtager en bekymringsskrivelse fra Birgit-
te og ønsker efterfølgende ikke at Birgitte og hendes far sanerer med
plejefamilien. Alle henvendelser om Diana skal gå gennem sagsbehandle-
ren, 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 ple-
jeopgaven. Sagsbehandleren baserer fortsat handleplanen på de vurderin-
ger 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 dypologundersøgelse 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 halvårlige møde i specialbørnehaven inden sommerferien. Den tidligere leder har sagt sin stilling op, og de møder specialbørnehavnens 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.”
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 og andre mennesker

Emilie går nu i 2. klasse på en mindre folkeskole og bor fortsat hos den plejefamilie som hun blev anbragt i da hun var halvandet år. Plejefamilien bor på landet uden for en større provinsby. Siden anbringelsen har Emilie haft kontinuerlig kontakt med sin far og mor samt sin farmor og farfar. Emilies forældre er fortsat kærester, 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 kunne 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.


Samarbejde med Emilies far i forbindelse med afhentning i SFO

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 udelevere Emilie."

Stig vurderer ikke det er hans opgave at tale med forældrene om deres alkoholproblem og forudser også at Emilie vil gå i forsvaret 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 bevirkende adfærd. I forvejen føler jeg at jeg har en god kontakt til Emilieforældrene 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."

**Emilie's liv i plejefamilien**

Emilie trives og udvikler sig i plejefamilien, og plejeforeldre 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 være 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. Gudskelev 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."


Emilie's 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 rum 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.”


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.”


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 skolehjemsamtale 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, ved jeg ikke. Det er svært for mig at vurdere.”


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.”
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 nyfødte dreng, hvor moderen, Camilla på 21 år, viser begrænset interesse for barnet.


Camilla fortæller at hun er påkontanthjælp. 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 barn og barn på børneafdelingen. På den måde er barnet i sikkerhed, og personale 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. Plannen 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 …”


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 opfølgningsmøder 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 roges 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 ustabilt, 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 saftevand. 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 samarbejdsmøde. Samtidig er der hypopigge 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 snødtet, 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 kom et andet sted hen så jeg ikke skulle bruge så meget energi på ham. Jeg havde det så svært i forvejen.”
Maria
– en pige 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 klassemester for Marias klasse fra 4. klasse. Når en lærer overtager klassemesterrolle 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 klassemester 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 kolleger hørt at Maria ikke har gået i børnehave. Hun har haft sprogvanskeligheder, og kommunen sørget 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 klassemestring 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 klassesøsker 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 familien sagsbehandler besluttes 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 efterårssferien 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 kommunen 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 mor 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 daglige dag 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."

Maria 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 forudsigeligighed, 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.
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 mellemleder 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 irritabel 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 liften så der 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: “I starten er det bare en slags ordløs fornemmelse af at han er mere irriterbar 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 liften så der 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 gave 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 mi, 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 afskede 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 ligende 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 samværsaftalens, 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 ekskluderer fra normalsystemet, 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 kolleger, 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 familiepædagogen 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 sundhedsplejer- sken 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 rådgivningkontakter 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.


De bliver derfor enige om at få ham visiteret via egen læge til det nærmeste hospitals børneambulatorium for at få ham udrettet. 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. Marins mor Sanne har sagt ja til samarbejde med familiepædagogen, og personalet oplever at det er blevet 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 visite-
ret til en sansemotorisk udredning. Derfor får børnehaven et par måneder senere besøg af en ergoterapeut og en fysioterapeut, der sammen observe-
er 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 vanskelt med sansebearbejdning. Ergoterapeuten og fysioterapeuten siger sammen: ”Han er meget sansesøgende i forhold til mund og an-
sigt … 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.
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 forældremindighed 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 kælderen. Oskar siger at det er en hemmelighed, og at han og mor ikke må sige det til nogen.

Underretning og ventetid


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-

Lærerens samarbejde med politiet


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 ligge 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.

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


### 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 utryg, 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.

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 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 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 øjenkontact. 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 frikvarterne. 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 distriktssteammøde, hvor psykolog, skoleleder, børnemødeleder, sundhedsplejer 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 knytæve 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 gårddagtvagten. 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 gårddagvagten. 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 kort 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 unødigh 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 aligevel. 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 bruger, 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.
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.


Røntgen og blå mærker


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 misstænk om vold. De spørger Louise om hun har lagt mærke til noget opsigtstvækkende, 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 tilføjor til dette: "På det her tidspunkt mener jeg ikke at forældrene er klar over at personalet på hospitallet har misstænk 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 afkæftet mistanken om vold.

Flere undersøgelser

De følgende timer blIVER der taget flere røntgenbilleder. Louise hjælper forældrene med at bade barnet og benytter bedet til at undersøge barnet for andre skrammer. Louise forklarer: “På et tidspunkt hvor den lille dreng græder meget og faderen er irritabel, 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 afkæfte mistanken. Endvidere oplyser de forældrene om at de rent juridisk er forpligtet på at kontakte de sociale myndigheder.


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

Steﬀens første leveår

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 børnehaveplads.

Steﬀens første skoleår

Steffen i 2. klasse og AKT-klasse


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 bevegelser. Steffens sensoriske skyhed og intolerance over for bevegelse medfører at han ofte kommer i situationer hvor han overreagerer på en for andre harmlos 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.
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.”


Pres på for at få Steffen på specialskole

Skolepsykologen laver efterfølgende en ny rapport som Minna synes er forvraenget 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.


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 opl-
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.


**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 samtalerapeuti for Steffen og familien samt medicinsk behandling af Steffen i forhold til ADHD og i forhold til de aggresioner 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 lævere 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." Lillebrøren får også psykologsamtaler på sin skole fordi de der 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 lillebrøren.

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 toterne 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 sø," 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 li-
eglade 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 spejderfør-
nerkursus 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 vejre. Jeg faldt og forstuvede 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 orienterings-
løb 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 scener-
ner i Star Wars filmene. I efterårferien 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 smerte.
Det er blevet en for stor opgave at tackle Steffen i hverdagen derhjemme,
og efterårferien til Legoland er gået helt skævt. Min mand kan ikke længe-
re 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."

**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.


Løbet er kort 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 aggressione 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 sårbart 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 alcoholeret 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 natter 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 aflagningsfamilie til hende. Aflagningsfamilien 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 aflagningsfamilie da det kommer dertil. Kommunen beslutter at hun skal være i aflagningsfamilien og have samvær med sin far i to timer om ugen afhængig af hvor meget hun kan magte.
På opholdsstedet får hun undervisning. Hun higer dog hele tiden efter at komme tilbage til den by hun er vokset op i.

Revideret handleplan


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 meldet 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 omsorgssvigtet, 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 faren 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 fylde 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 anbringelsesskift, 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 umiddelbart før hun fylde 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/tværsektorielle samarbejde

Lovgrundlag – systematisk gennemgang af reglerne vedr. børn og unge

Lektor, cand. jur. Bente Adolphsen
Indhold

1. Indledning .................................................. 81

2. Forældre og barn – og unge ................................. 82
   2.1. Børn under 18 år ........................................ 82
   2.2. Særligt om unge over 18 år ............................. 85

3. Lovområder ................................................ 85
   3.1. Sektorer .................................................. 85
   3.2. Dagtilbudsloven ........................................ 86
   3.3. Folkeskoleloven ....................................... 87
   3.4. Sundhedsloven ......................................... 88
   3.5. Serviceloven ........................................... 88

4. Regler om tavshedspligt og videregivelse/udveksling af oplysninger ............................................. 90
   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

5. Sammenfatning ........................................... 103

6. Regler om indsamling og videregivelse ................................ 104
   Generelle regler, der gælder for alle ................................ 104
   Regler, der gælder mellem myndigheder .......................... 104
   Regler, der gælder for autoriserede sundheds personer, der løser sundhedsopgaver ........................................ 105
   Regler, der gælder for Socialforvaltningen ........................ 105
   Særlige udvekslingsregler ..................................... 105
   Underretningspligter ........................................ 105
   Folkeskoleloven .......................................... 106

7. Forkortelser ................................................ 106
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 præcisk) 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.


Der er derfor al mulig grund til, at praktikeren nøje overvejer hvilke regler der gælder i en konkret samarbejds situation 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 begrebsstærk måtte 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 dets hvilke oplysninger der overhovedet må indsamles i det offentlige, og dets 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 tilrettelegges.

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 forældremyndighedsindehave-rens 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 fylde 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 forældremyndighedsindehave-rens 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 forældremyndighedsindehave-rens 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 dobes, hvor det skal gå i skole, om det må komme med på lejrophold, 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 samværssager, men kun i de tilfælde hvor forældrene ikke bor sammen. I tilfælde af uenighed om samvær 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 forældremyndighedsindehaverens 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, sundhedsplejerskekoordinering, børne- og familieydelser, institutionspladser og støtte til børn med særlige behov.

Heredover 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 kendtegn 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 kompetencer 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 selvværd og bidrage til en god og tryg opvækst.

Dagtilbudets 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 går 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 gennemtvinge 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 påtage de nødvendige afgørelser under hensyn til barnets interesser og behov. En manglende sikring af barnets udvikling – og herunder altå barnets sprogudvikling – vil efter omstændighederne betyde at de sociale myndigheder skal underrettes i henhold til servicelovens underretningsplicht (se om underretninger nedenfor).

3.3. Folkeskoleloven


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 kommu-
nen (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, vaccinationsprogram-
mer og egentlig behandling.

Sundhedsloven bygger på en udtalt selvbestemmelsesret, således at der
praktisk talt ikke kan finde behandling sted uden at patienten selv har sam-
tykket 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,
can 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 forældremyndigheds-
indehaveren 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 forældre-
myndighedsindehaveren bestemmer indtil barnet fylde 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 be-
stemt 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 opga-
ver, og det er fx bestemt i loven at det er kommunens ansvar at tilbyde vej-
ledning 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 vanrøgte børn". Gen- nem 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 omsorgsvigtede børn", er der lidt større var- iation 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) rime- lig 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 veltipset i fællesskabet og
3. samfundets behov for beskyttelse mod farlige individer.

Sociallovgivningens bestemmelser skal altså både kunne sikre at det offent- lige ikke griber for voldsomt ind over for familiens og/eller barnets proble- mer 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 begrunder 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 meningssendannelse. 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 forstå 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 rets sikkerhedsregler 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) officiel ansat kan straffes ved uberegnelig 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 praktikeren 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 en lang række forskellige instanser skal samarbejde om at afhjælpe et socialt udsat barns vanskeligheder. Disse samarbejdsmodeller 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, servicevideoen, 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 altting”, 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 ansøgningssager

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 praktikeren 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 det selvføliggørende ikke i de situationer hvor forældre ikke passer godt nok på deres børn, og det er i det lys underretningspligtene 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 befojelser 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


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 direkttvis 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, specifiktt 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 forstå 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.

Dette 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 träffet 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 hensynsaftjæning 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 forbrejdelse 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 sundhevdsvæsenets 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 nødvendig 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.

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 kriminal 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 Politi 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 tavshedspligtig 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 retsplejeeloven (nu § 115), der lovlige gjorde 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.

Servicelovens § 49a

Reglen i servicelovens § 49a blev indført som led i Barnets Reform. Reglen ligner på mange måder reglen om SSP-samarbejdet i retsplejeelovens § 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 definere formål – endsige 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 drofte 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 pligtdemmelse. 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 særligpligt 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. Praktikere 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 ”over” 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 videregivelseresglerne. 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 iagt tage 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 børnemålt 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 indledte 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 ride nogle hovedregler op idet det er vigtigt at praktikeren 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 – Helhedsoplysninger 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 værdipring 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 borgerserviceloven.

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 fra-flytningskommunen sende en underretning til tilflytningskommune inden fire uger.

7. Forkortelser

FVL = forvaltningsloven
PDL = persondataloven
RTL = retssikkerhedsloven
SUL = sundhedsloven
RPL = retsplejeloven
SEL = serviceloven
### Tærprofessionelle cases

Cases til tærprofessionelt 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 tvæshedspligten og det der forsøges opnået med udvekslingen – er opfyldt (jf. juridiske rammer i det tværfaglige/tvær-sektorielle samarbejde s. 12).

#### 1. Mellem skole og børnehave


- Mål 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.


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 spillet 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. Tvaerprofessionel 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 store-bror 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”.

109
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 måneder siden. Familierådgiveren har ikke haft kontakt med forældrene for at forundre 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 medicinering 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 udadregerende 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 offentlig 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 opleve pædagogen om Runes adfærd og Lis’ diagnose? Begrund med henvisning til relevante bestemmelser.
9. Daginstitution og sundhedsplejerske


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 tomst 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 travlhed 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 delta i mødet?

Skal de involverede unges forældre og de unge selv deltte 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 underviser

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 børnehave eller skole gøre andet ved end drøfte hvordan institutionen oplever Emmas tristhed og den mulige årsag hertil.

Af samme grund er § 49a ikke opfyldt.


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 sorge for at undervisningspligten overholdes, hvorfør 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, temperamenter og adfærsformer 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 børnehave 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.

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 børnehave (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 indkaldes 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 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 ikkeindsamles 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 udkørt 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 deltte aktv 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 udveksle 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. vidnerrolle 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 særegler 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 samarbejdsmuligheder 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 diskuterer snitflader og forskelle på de forskellige tilbud/opgaver. Med afsæt i casene diskuterer 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/tværsektorielle 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/tværsektorielle 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 primærssektoren 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 primærssektoren 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/tværsektorielle samarbejde”.

Supplerende litteratur:

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 begrensninger 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 samarbejdsmuligheder 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 sektoranvars 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.

Udvoksling 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/tværsektorielle samarbejde”.

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

**Supplerende litteratur:**

3. Forskningsoversigt

Tværprofessionelt 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 tværprofessionelt 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 tværprofessionelt samarbejde er lokalt og nationalt forankret.

Den omfattende mængde af litteratur på området giver et billede af, at tværprofessionelt 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 tværprofessionelt. Samtidig er både tværprofessionelt 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.

Tværprofessionelt 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. Potentialaet for både praksis og uddannelser ligger derfor i en erkendelse heraf. Samtidig synes der at være potentielle i, at man i hver enkel samarbejdskonstellation og kontekst operationaliserer og præciserer terminologien med henblik på at skabe en klar praksis.

Introduktion

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

1) Når tværprofessionelt 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 tværprofessionelt 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 beggrænset 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 sociopolitiske kontekster. ’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**


**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
Tværprofessionelt 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 tværprofessionelt samarbejde. Måden samarbejdet udføres på, viser graden af integration mellem professionernes praksis. Vi indrager graden af samarbejdet i review-processen, som en måde at skelne mellem typer af samarbejde.


Deskriptive parametre i samarbejdet
Vi har valgt fem deskriptive parametre til at definere tværprofessionelt samarbejde.

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


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 mødестructur 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 2).

**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 succesen 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

---

sammen med forældrene 3). 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 professionsspecifikke 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.


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 et overblik 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 4).

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

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 fornævnte professioner.


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 fuldtekst, relevante lande og at artiklen indeholder samarbejde mellem mindst to af de udvalgte professioner. Dette gav os et foreløbigt resultat på 4408 referencer.


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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Type</th>
<th>Antal</th>
<th>Procent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Primær</td>
<td>67</td>
<td>76%</td>
</tr>
<tr>
<td>Sekundær</td>
<td>14</td>
<td>16%</td>
</tr>
<tr>
<td>Faglitteratur</td>
<td>7</td>
<td>8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>88</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kvalitet

Den videnskabelige kvalitet er blandt andet vurderet på tydelig teorigrundlag, graden af gennemsigtighed, 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 gennemsigtighed. Det kunne vidne om, at vurderingsprocessen i relation til kvalitet med stor sandsynlighed er gyldig.
#### 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 udrage, hvordan samarbejdet forløber, hvilket vidner om en uklar terminologi.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Høj relevans</th>
<th>Medium relevans</th>
<th>Lav relevans</th>
<th>I alt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Teorigrundlag (ja/nej)</td>
<td>28/7</td>
<td>13/15</td>
<td>10/15</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>Gennemsigtighed (høj/lav)</td>
<td>34/1</td>
<td>17/11</td>
<td>10/15</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>Analyse (ja/nej)</td>
<td>34/0</td>
<td>21/7</td>
<td>11/14</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>Forbehold (ja/nej)</td>
<td>29/5</td>
<td>18/10</td>
<td>9/16</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>Type</td>
<td>Antal</td>
<td>Procent</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---------</td>
<td>-------</td>
<td>---------</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Andet</td>
<td>24</td>
<td>27%</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3.grad</td>
<td>20</td>
<td>23%</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2.grad</td>
<td>18</td>
<td>22%</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.grad</td>
<td>17</td>
<td>19%</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4.grad</td>
<td>9</td>
<td>10%</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>88</td>
<td>100,0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kort over landskabet af tværprofessionelt samarbejde om udsatheit


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 synes. 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 unges 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 sporges. 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.

**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.


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 er en stor tradition i Skandinavien eller Vesten for at forskes i effekten af tværprofessionelt samarbejde. Dette hænger formødentligt 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 omfangsrig og uensartede. Der beskrives tre grupperinger.

Den første gruppe referencer har primært fokus på modellen for samar-


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 arbejdsmåde, 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 overførbar.

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 etbegreb, men defineres eller beskrives ikke. I flere artikler er måden at samarbejde på implicit og indforstået for forfatternes nationale tilhørsforhold.

Opsummerende set, er tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge et felt, som vanskeligt lader sig indfange og beskrive med entydigebegreber 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 och professionsmæssige sammenhæng i betragtning.

**Policy – viden og uddannelse**


Referencerne kan indeles 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 nørliggende at bibeholde antagelsen om, at tværprofessionelt samarbejde er en virkningsfuld løsningsmodel for sociale problemer.

137
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 medarbejder niveau. En anden gruppe anlægger primært et fokus på organisations niveau. 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 medarbejder niveau 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.

Den anden tendens handler om måden, samarbejdet forløber på. Det kan være faktorer som eksplicit metodbrug (23), metodisk at arbejde problemaseret, hvor den enkelte case afgør den tværprofessionelle indsats (24), fælles mål og ejerskab for arbejdet (42,51,52), at der en sagsansvarlig, sagstyring 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 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 fremmende 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 respektteret 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, koordinatoren mellem dem, eller tilgængeligheden der er de afgørende hæmmende eller fremmende 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 modsætningsfylde krav med divergerende opgaver og modstridende hensyn end professionernes forskellighed, der skaber en barriere for samarbejdet og inddragelsen af børn og unge (97).


Samarbejde giver ikke altid en bedre opgaveløsning (68). Faggrupper menner ofte, at de selv kan klare komplekse problemstillinger, og derfor indrageres 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.  


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 afgrænsninger 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 tillegg 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 forskyndning 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 indebær ‘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 begrenset 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 søgestrenge 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. 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 parallelle 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 guiddning i læsningen. Herudover er det en styrke at kunne ensarte læsningen, 

6) Review-arbejdet kalder endvidere på en række fæligheder, som sjældent er til stede i én og samme person: 1) solid faglig viden om både tværprofessionelitet 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.

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 paradoksal 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 tilstede efter, at en opsporing eller iagttagelse af mistrivsel har fundet sted. Opsporingsopgaven løses i langt de fleste tilfælde i monofaglig regi blandt velfærdspification. De involverede professionalsgrupper 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 begrebet 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.


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.

Referencer


(13) Ploug N. Socialt udsatte børn : Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner. 2007.


(39) Per Germundsson. Lärare, socialsekreterare och barn som far illa : om sociala representationer och interprofessionell samverkanÖrebro University, School of Health and Medical Sciences; 2011.


### Tabeller

#### Tabel 1 – Søgeord

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sprog</th>
<th>Tværprofessionel</th>
<th>Udsathed</th>
<th>Børn og unge</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Engelsk</strong></td>
<td>Multidisciplinary</td>
<td>Vulnerable</td>
<td>Baby</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Transdisciplinary</td>
<td>Special needs</td>
<td>Infant</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Interdisciplinary</td>
<td>Need of special support</td>
<td>Toddler</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Integrated working</td>
<td>at risk</td>
<td>Young children</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Transprofessional</td>
<td>marginalized</td>
<td>Adolescence</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Inter Agency</td>
<td>vulnerable position</td>
<td>teenager</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Interprofessional</td>
<td>deprived</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Transprofessional</td>
<td>misconduct</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Joint up-thinking</td>
<td>neglect</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Cross disciplinary</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>IntraOrganisational</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Inter organizational</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Multiagency</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Co-configuration</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Collaboration</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Coordination</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Partnership working</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dansk</strong></td>
<td>Tværfagligt</td>
<td>Misrøgt</td>
<td>Spædbørn</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tværprofessionelt</td>
<td>Sårbar</td>
<td>Småbørnsområde</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Samarbejde på tværs</td>
<td>Gråzone</td>
<td>Skolealder</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Flerfaglighed</td>
<td>Mistrivsel</td>
<td>Ungdom</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Transprofessionel</td>
<td>Marginaliseret</td>
<td>Teenager</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Koordination</td>
<td>Kriminalitetstruede</td>
<td>Børn</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tversektorietl</td>
<td>Omsorgssvikt</td>
<td>unge</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Team</td>
<td>Bekymringsbørn</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Adfærdsvanskelige</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Socialt udsatte</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Potentiel udsathed</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Udsatte positioner</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Skrøbelig</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Truede børn</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Risiko</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Særlige behov</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Svensk</strong></td>
<td>Tvärfagligt</td>
<td>Sårbar</td>
<td>Barn och Unga</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tvärfagligskaplig</td>
<td>Underlåtenhet att frodas/</td>
<td>Spådbarn</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tvärfagligskaplig</td>
<td>Failure to thrive</td>
<td>Småbarnsområde</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Utṣatthé</td>
<td>Marginaliserade</td>
<td>Skolálder</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Omsorgssvikt</td>
<td>Ungdom</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Barn med problem</td>
<td>Tonáring</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Socialt utsatta</td>
<td>Barn</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Utsatta positioner</td>
<td>Unga</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Särskilda behov</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tabel 2 – Databaser

<table>
<thead>
<tr>
<th>Internasjonale</th>
<th>- Academic Search Premier</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>- ERIC</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Google Scholar 7)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- PsycINFO</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- PubMed</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Scopus</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Social Care Online</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Social Science Research Network</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Sociological Abstract</td>
</tr>
<tr>
<td>Danske</td>
<td>- Bibliotek.dk</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Forskningsdatabasen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- UC viden</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordiske</td>
<td>- Bibsys.no</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Norart. Norsk biblioteksbase over norske og nordiske tidsskrifter og videnskabelige artikler</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- SwePub. Biblioteksbase over forskning publiceret ved de svenska universitetet</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Begreb</th>
<th>Antal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Collaboration</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Interagency collaboration</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Multidisciplinary</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Interagency working</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Interdisciplinary</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Coordination</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Cross systems collaboration</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Interprofessional working</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Interprofessional collaboration</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Complex collaborative practice</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Interorganizational services coordination</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Interprofessional interaction</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Integrated services</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Interagency cooperation</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Multiagency cooperation</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Multi-disciplinary work</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Mulidisciplinary teamwork</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Multidisciplinary strategic collaboration</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Multisector use 1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Partnerships</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Working together</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tabel 4 - Betegnelser anvendt i nordisksproget litteratur

<table>
<thead>
<tr>
<th>Betegnelse</th>
<th>Anvendt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tværfagligt samarbejde</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Tværsektorielt samarbejde</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Koordinering</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Samarbejde</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Interprofessionel samverkan</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Tværfagligt team</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Titel:</th>
<th>Forfatter(e):</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dato:</td>
<td>Udgiver:</td>
</tr>
<tr>
<td>RefWorks ID:</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Hvilken type materiale er der tale om?

- [ ] Primærforskning (eget empirigrundlag)
- [ ] Sekundærforskning (analyser/teoriudvikling på baggrund af andres studier, litteraturstudier mv.)
- [ ] Faglitteratur/lærebøger og erfaringsopsamlinger

Undersøgelsens formål

Kort beskrivelse af formål/sigte med undersøgelsen
<table>
<thead>
<tr>
<th>Undersøgelsesfund og resultater</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hvilke betegnelser/begreber for samarbejdet bruger forfatterne selv i materialet?</td>
</tr>
<tr>
<td>Hvordan beskrives samarbejdet, herunder hvordan er samarbejdet organiseret?</td>
</tr>
<tr>
<td>Hvad er målgruppen for arbejdet?</td>
</tr>
<tr>
<td>Hvilke professioner/faggrupper indgår?</td>
</tr>
<tr>
<td>Indgår børn- og eller unges egne perspektiver og/eller oplevelser i undersøgelsen?</td>
</tr>
<tr>
<td>Har undersøgelsen påvist effekter af det tværfaglige samarbejde, hvilke?</td>
</tr>
<tr>
<td>Faciliterende faktorer/potentiale for det tværprofessionelle samarbejde?</td>
</tr>
<tr>
<td>Barrierer/udfordringer for det tværprofessionelle samarbejde</td>
</tr>
<tr>
<td>Andre centrale fund, konklusioner, anbefalinger.</td>
</tr>
<tr>
<td>Implikationer for praksis og/eller uddannelse?</td>
</tr>
<tr>
<td>Undersøgelsens metodiske og empiriske grundlag</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Hvordan er undersøgelsen gennemført og hvilke metode(r) er anvendt?</td>
</tr>
<tr>
<td>Hvilke aktørperspektiver indgår i undersøgelsen? (forældre, børn, faggrupper, ledere, medarbejdere)</td>
</tr>
<tr>
<td>Hvor er undersøgelsen foretaget (Land/område)</td>
</tr>
<tr>
<td>Hvornår er undersøgelsen foretaget (det empiriske grundlag)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Videnskabelig kvalitet</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hvordan er graden af gennemsigtighed og konsistensen de metodologiske niveauer imellem?</td>
</tr>
<tr>
<td>Er der et eksplicit teori-grundlag?</td>
</tr>
<tr>
<td>Er der sammenhæng mellem konklusioner og de empiriske fund?</td>
</tr>
<tr>
<td>Er analysen fyldestgørende og korrekt?</td>
</tr>
<tr>
<td>Forbehold for undersøgelsens resultater (f.eks. særlige bias)</td>
</tr>
<tr>
<td>Hvilken grad af relevans har materialet for reviewet i henhold til in- og eksklusionskriterierne? (høj, medium, lav)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Grad af samarbejde**

| 1. grad ("co-operation"- Øjeblikksbestemt kommunikation ml. organisationer/teams) |
| 2. grad (mellem teams, og/eller organisation, planlæggelse og systematik) |
| 3. grad (mellem teams, og/eller organisation, planlæggelse og systematik – formalisering) |
| 4. grad (Fuld integreret fælles opgaveløsning) |
| andet (uddyb) |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dato for review:</th>
<th>Navn på reviewer:</th>
</tr>
</thead>
</table>
Appendiks 3 – Atkinson et al. (2007)
Literature summary template

<table>
<thead>
<tr>
<th>Title:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Author(s):</td>
</tr>
<tr>
<td>Date:</td>
</tr>
<tr>
<td>Publisher:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**REVIEW OF SOURCE**

- 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

**DESCRIPTION OF SOURCE**

- Sector
- Country/area
- Participants
- Method(s)
- When data collected
- Source/document type
- Key references

**REVIEW OF EVIDENCE**

- Reviewer’s comments
  - Is the reported analysis adequate and correct?
  - Are the author’s interpretation supported by the evidence?
  - Are there any biases/caveats raised or to be aware of?
  - Is there corroboration or triangulation of sources?

**Relevance to review (high, medium, low)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Date of review:</th>
<th>Reviewed by:</th>
</tr>
</thead>
</table>

Categorisation (for maxQDA)
Appendiks 4 – 12 referencer fra danske eksperter på området ’tværprofessionelt samarbejde’


4. Vejledende materialer

Introduktion til brug af de vejledende materialer

Indledning

De vejledende materialer består af analysemønstre 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 arbejdsmråder
- 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 analysemønstre 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 handlemønster i spil i tværprofessionelt samarbejde og der er risiko for at det egentlige mål med indsatsen, nemlig barnets tarv og udviklingsmuligheder, tabes af synge. 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 subsystermer, 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 analysemodellerne 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 problemstilling der lægges vægt på i casen og hvilke subsystermer 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 nyter "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**

Analysemøllerne og de didaktiske metoder er forskellige og kan bruges på forskellige måder. Her følger et overblik over det samlede materiale og forslag til anvendelsesmuligheder.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Analysemøller og didaktiske metoder</th>
<th>Anvendelsesmuligheder</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Den udviklings-økologiske model, Urie Bronfenbrenner</td>
<td>Den udviklingsøkologiske model kan bruges som teoretisk afsæt til at analysere de forskellige systemer/kontekster, som øver indflydelse på barnets/den unges deltagelsesmuligheder.</td>
</tr>
<tr>
<td>Resiliens som fælles begrebsramme i tværprofessionelt samarbejde</td>
<td>Resiliensbegrebet kan bruges som teoretisk afsæt for at udarbejde en risikoanalyse af barnets/den unges grad af udsathed.</td>
</tr>
<tr>
<td>Refleksions- og analysemodeller</td>
<td>De tre cirkulære refleksions- og analysemodeller kan bruges til systematisk faglige analyser af casene.</td>
</tr>
<tr>
<td>Tidslinjemetoden</td>
<td>Tidslinjemetoden kan bruges til at give overblik over begivenheder og hændelser i de cases der følger et barn/en ung over en længere tidsperiode.</td>
</tr>
<tr>
<td>Målfastsættelse – Formål og mål i det tværprofessionelle arbejde</td>
<td>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.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Analysemodeller og didaktiske metoder</th>
<th>Anvendelsesmuligheder</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Program for to dages undervisningsforløb ved brug af problembaseret læring</td>
<td>Programmet er udarbejdet med afsæt i casen om Martin.</td>
</tr>
<tr>
<td>Rollespil</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Eksempel på rollespil</td>
<td>Rollespillet er udviklet med afsæt i casen om Emilie.</td>
</tr>
<tr>
<td>Program for to dages undervisningsforløb ved brug af rollespil</td>
<td>Programmet er udarbejdet med afsæt i casen om Emilie.</td>
</tr>
<tr>
<td>Forumteater</td>
<td>Forumteater kan bruges til at give erfaringer med på hvilke måder konfliktuelle tværprofessionelle samarbejdsrelationer kan håndteres, og samtidig åbner forumteater til udvikling af professionel dømmekraft.</td>
</tr>
<tr>
<td>Eksempel på forumteater</td>
<td>Forumteatergrundspil med afsæt i casen om Magnus.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vignetundersøgelsesmetoden</td>
<td>Vignetundersøgelsesmetoden kan bruges til at give erfaringer med hvordan uenigheder både inden for og på tværs af professioner kan bidrage til faglig udvikling.</td>
</tr>
<tr>
<td>Eksempel på vignetspørgsmål</td>
<td>Vignetspørgsmålene er udviklet med afsæt i casen om Steffen.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Titel</th>
<th>Anvendt case</th>
<th>Afprøvet med</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>En dags monofaglig undervisning</td>
<td>Claus-casen</td>
<td>Lærerstuderende</td>
</tr>
<tr>
<td>Fire timers monofaglig undervisning</td>
<td>Dennis-casen</td>
<td>Sundhedspædagogikstuderende</td>
</tr>
<tr>
<td>En dags monofaglig undervisning</td>
<td>Steffen-casen</td>
<td>Ergoterapeutstuderende</td>
</tr>
<tr>
<td>En uges tværprofessionelt forløb</td>
<td>De studerende vælger selv case</td>
<td>Pædagog- og sygeplejerske-studerende</td>
</tr>
<tr>
<td>Tre ugers tværprofessionelt modul</td>
<td>De studerende vælger selv case</td>
<td>Ergoterapeut-, fysioterapeut-, pædagog-, socialrådgiver- og sygeplejerskestuderende</td>
</tr>
<tr>
<td>To dages tværprofessionelt forløb</td>
<td>Steffen-casen</td>
<td>Lærer-, pædagog- og socialrådgiverstuderende</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 engelskproget 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 underviser-vejledning 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 formålstjenelig 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 faglige 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.


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.
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.


Ekosystemet består af begivenheder som har en indirekte indflydelse på barnet. Det kan være fx være 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 ekosystemet 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 underretningspligt 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.


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:_

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 først hældte aspekter 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 indrømme de primære 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 resiliensbegrebet har effekt. Undervisningsmaterialet er funderet på en opfattelse af resiliens som systemisk og processuelt. 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 resiliensbegrebet 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 et enkelt 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 ”klarer 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**

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:


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 følgevirkningerne 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 følt alkoholsyndrom), negative følgevirkninger af disse belastningsfaktorer (muligvis uhensigtsmæssig samværssamordning med forældre) samt positive kædereaktioner/reduktion af negative følgevirkninger 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 følgevirkninger 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 afslut i resiliensforskning er det centralt i en vurdering af et barns udsatthed at have blik for hvordan det ikke er den enkelte hændelse i sig selv der nødvendigvis er afgørende for barnets grad af udsatthed.

- **Kan I med afslut 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 livsforsøg for at anskueliggøre en mulig ophobning af risikofaktorer og varigheden og følgevirkningerne 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

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


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 brugers perspektiv i målsætning?

4B. Evaluering: Hvad skal evalueres, hvilke evalueringsmетодer 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 analysespørgsmål, 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.

MÅL FOR INDSATSEN

HVEM

Hvilke professioner, institutioner, parter og netværk skal inddrages?

HANDLING

Indhold og samarbejde, rollefordeling og ledelse

LOVE OG REGLER

ANALYSE OG VIDENSBASERING

Barnets/den unges perspektiv, forældreperspektiv, professionsperspektiv/er, forskning og teori

HVAD er problemet?

Hvad 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 kernene i den aktuelle problemstilling ved at stille centrale spørgsmål i arbejdet med casen. Det er en systemisk model, hvilket betyder at alle elementer 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 evalueringfasen, 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.

![Diagram af model til systematisk analyse, refleksion og handling i det tværprofessionelle arbejde](image-url)
**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 aksen:


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 foster tid 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**

**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:**


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.


**Målfastsættelse ved hjælp af den SMARTE model ser således ud**


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 aktorer? 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 evaluatores? Skal og kan der evt. justeres undervis, 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)**


**Problembearbejdning:** Den grundlæggende tanke i PBL er at kommende professionsudøvere udvikler bedre og mere relevante færdigheder ved, igen-nem casearbejde, at blive konfronteret med problemløsning der er forankret i situationer fra praksis, frem for at blive konfronteret med lærebogstof 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, røre nysgerrighed eller kalde på forklaringer, hvilket vil fungere katalysator 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 case, fremmer det den studerendes lyst til at ‘løse problemet’, og det kræver at den studerende tildele sig faglig viden og kompetencer til at kunne handle i situationen. Den store lighed i læringssituationen og de praksissituationer de studerende senere vil møde, betyder at viden, færdigheder og kompetencer forlodes således at de lettere kan 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).


**Gruppeprocesser:** Gruppeprocesser spiller en central rolle i PBL, dels fordi tænkningen hviler på et konstruktivistisk læringssyn med dialog som ideal (ibid.), og dels fordi gruppen fungerer som en støtte og tryg 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


**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, gennemførsel 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 forståelser på 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


Rideout, Elisabeth (2001) ‘Transforming Nursing Education through problembased 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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 08.30-11.00 | **Fælles**  
  • Velkomst  
  • Præsentation af alle deltagere og præsentation af programmet for to-dags-forløbet  
  • Kort oplæg om tværprofessionelt samarbejde og problembaseret læring.  
  • Præsentation af et udsnit af casen om Martin og præsentation af problembaseret læring | **Gruppeproces med vejledning:**  
  • Afdækning af casens problematikker gennem en undersøgende tilgang og udarbejdelse af mindmap med skitsering af de problematikker som de studerende vurderer casen handler om  
  • Udarbejdelse af læringsmål for hver enkelt deltager  
  • 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 | • Et udsnit af casen om Martin  
  • A3-papir og tuscher |
| 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 | **Fælles**  
  Oplæg om "Familiefokuseret sygepleje” v/ ekstern forsker | | |
### Anden undervisningsdag

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>08.30-10.45</td>
<td><strong>Gruppeproces med vejledning:</strong>&lt;br&gt;I hver gruppe starter en af de studenterende 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 præsenterer de faglige bidrag som de har forberedt.&lt;br&gt;Herefter dialog og debat om&lt;br&gt;• handlemuligheder og faglige begrundelser herfor&lt;br&gt;• barneperspektivet&lt;br&gt;• hvad det tværprofessionelle samarbejde kan bidrage med i forhold til børn og unge i udsatte positioner</td>
<td></td>
<td><strong>• De studerende medbringer relevant artiklmatereiale m.m. til hinanden</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>10.45-11.15</td>
<td><strong>Fælles</strong>&lt;br&gt;• Hele casen om Martin læses højt af underviser&lt;br&gt;• Fælles dialog og refleksion med afsæt i de studenterendes faglige viden og erfaringer gennem gruppearbejdet</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.15-12.00</td>
<td><strong>Fælles</strong>&lt;br&gt;• Evaluering af forløbet&lt;br&gt;Hver gruppe præsenterer tre centrale evalueringssvar</td>
<td><strong>Indiviled evaluering af forløbet i forhold til to temaer:</strong>&lt;br&gt;1) Tværprofessionelt samarbejde&lt;br&gt;2) Læringsudbytte og samarbejdet i gruppen&lt;br&gt;Gruppedialog med afsæt i den individuelle evaluering og beslutning om tre centrale evalueringssvar</td>
<td><strong>• Evalueringsskema</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Rollespil


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 udleevering 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 forældre 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 Emilie-casen 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 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


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 tilstand afhenter Emilie i SFO'en. Denne konflikt blev udgangspunkt for opbygningen af de tre rollespilssettings.

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 tildele sig kompetencer og færdigheder til at agere professionelt med afsæt i den viden og de færdigheder og kompetencer som de har fra deres professionsbacheloruddannelse.


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**


**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 garderobeplads. 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 sparringspartnerne.

**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 indenlommen. 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.

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 irritabel. Hun er stresset af situationen fordi hun nu skal til at tage stilling til nogle voksenting, som hun ikke har skulle tag tilhøver jævnligt. Hun er i hvert fald kørt i højeste alamberedskab 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 plejemo røn at jeg skulle skrive til hende hver gang jeg oplevede en dårlig afhent ningssituation. Det har været lidt svært at vurdere om Emilies far var påvir ket 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 sagsbe handleren 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, vender sagsbehandleren tilbage til mig og skriver: ‘Tak for orienteringen. Fremadrettet må I udfærdige en reel under retnings situated af bekvemt forældre. Vi har 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 sagsbe handleren 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, vender sagsbehandleren tilbage til mig og skriver: ‘Tak for orienteringen. Fremadrettet må I udfærdige en reel underretnings situated af bekvemt forældre. Vi har haft andre forældre der har sagt at ”det ikke kan passe at den mand får udleveret det barn”.

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 forældre om deres alkoholproblemer 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 afhentnings situation 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 nyanset 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

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 fejet 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.


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 tryg i de rammer hun har inden for skoleområdet. Hun kan altid gå hen og spørge en af lærerne hvis hun har et problem.

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?’


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.

Rollespil 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

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 saftevand, 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 Sørens 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**


Socialrådgiver Lones fortælling om sine overvejelser om og sin rolle i Emilies 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 bruker 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


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 familiterapeut?”

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.


● Socialrådgiver Malene skal skrive et journalnotat om mødet med Emilie.

Emilie skal skrive hvordan hun oplevede de to rollespil.
**Rollespil 3**

Denne formiddag skal jeg afholde et netværksmøde. Hvis nogen i gruppen er i tvivl om hvad et netværksmøde er, så del jeges viden om netværksmøder med hinanden. Hvis jeg er i tvivl, så søg viden om hvad netværksmøder er, fx i Håndbog om Barnets Reform.

Når jeg er klar over hvad et netværksmøde er, skal jeg finde frem til fem rollein- dehavere. Emilie's far Søren, socialrådgiver Malene og SFO-pædagog Stine skal deltage i mødet. Indehaverne af rolle 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 kasselereren 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 jeg forberede jer til mødet. Det foregår som i de to andre rollespil: Hver rolleinnehmer forbereder sig med hjælp fra sparringspartner(e).


**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 møde deltager byde ind med konkret?)
6. Konklusion og mål i henhold 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 rolleinnehavere.

Bagefter skal I gå ud af jerers roller og reflektere over Emilies situation og jerers 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 mærkelig. 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 kostet 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 var at Emilie får nogen faglig kun kund knew di eren, 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 klassesammenhæng. 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 emnenunger, 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:

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.


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-de 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 ele-ver 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>09.00-11.30</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td></td>
<td><strong>Undervisningsmateriale om</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Velkomst</td>
<td></td>
<td>• Tværprofessionelt samarbejde</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Præsentation af programmet og rollespil</td>
<td></td>
<td>• Juridiske forhold på børne- og ungeområdet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>som didaktisk metode</td>
<td></td>
<td>• Emiliecasen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Oplæg om tværprofessionelt samarbejde</td>
<td></td>
<td>• Gruppeinstruktioner til de tre rollespil</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Oplæg om centrale juridiske forhold på børne- og ungeområdet</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Introduktion til gruppearbejdet med afsæt i Emiliecasen og vejledende procesmaterialer</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.30-12.00</td>
<td>Frokost</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.00-15.30</td>
<td><strong>Gruppeproces med løbende vejledning</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Læse casen og første gruppeinstruktion</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Rollespil med afsæt i pædagogens professionsrum: Beruset far henter Emilie i skolefritidsordningen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Fortsat

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Læse anden gruppeinstruktion</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Rollespil med afsæt i socialrådgiverens professionsrum: Børnesamtale med Emilie i plejefamilien</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Fælles faglig refleksion over de to rollespil og forberedelse til netværksmødet til næste undervisningsdag</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Anden undervisningsdag

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>09.00-12.00</td>
<td></td>
<td><strong>Gruppeproces med løbende vejledning</strong></td>
<td>• Analyse-model</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Rollespil: afvikling af netværksmøde om Emilie</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Refleksion og analyse ved brug af analysemodel</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.00-12.30</td>
<td>Frokost</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.30-13.30</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td>Oplæg ved repræsentant fra TABUKA</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13.30-14.00</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td>• Opsamling på forløbet</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Evaluering</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Afslutning</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 øppne 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.


Forumteaterets elementer


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/underviseres 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


www.creator.dk/forumteater

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 konference.

Grundspil

Sygeplejersken tager ledelse af mødet og siger: Velkommen til konference. 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 sørgt 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?


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 nærvar 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-spædbørnehjem i en periode?

**Socialrådgiver siger:** Næ, vi har jo ikke et mødre-spædbørnehjem 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 tilslutte.

**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 vignet 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 bæres 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 videnskabelig 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 deltagerg se 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


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 vignetskemaundersøgelsesspørgsmål 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.

- Udvælg 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


BUPL's Forskningspulje om vignetmetoden: http://www.bupl.dk/forskning/stoettede_projekter/bupls_forskningsprojekter/paedagogers_holdninger_faglighedogprofession/om_vignetmetoden/opendocument
## Vignetspørgsmål til casen om Steffen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Spørgsmål</th>
<th>Ja</th>
<th>Nej</th>
<th>Kan ikke svare</th>
<th>Begrundelse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Skulle den kommunale dagplejer have været mere opmærksom på samarbejdet med Steffens mor om Steffens trivsel?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Er &quot;en dreng med stort D&quot; en almindelig adfærd, eller skal det opfattes som begyndende tegn på adfærdsproblematikker?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skal skolen altid afprøve AKT-støtte inden barnet henvises til skolepsykolog?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skulle skolen på et tidligere tidspunkt have underrettet den kommunale børne-/familieafdeling om Steffens behov for støtte?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Har inddragelsen af en privat psykolog besværliggjort samarbejdet med kommunens børne- og familieafdeling?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skulle skolelederen have samarbejdet anderledes med forældrene, ansatte på skolen og SFO-personalet i forhold til Steffen?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skulle Steffens deltagelse i AKT-klassen forsøges inden henvisning til børnepsykiatrisk ambulatorium?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skulle afdelingssygeplejersken på børnepsykiatrisk afdeling have handlet anderledes i forhold til at udtale sig om, at Steffen burde anbringes?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skulle socialrådgiveren have handlet anderledes i forløbet inden Steffen anbringes?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Yderligere eksempler på undervisningsforløb

Monofaglig undervisning i tværprofessionelt arbejde med studerende fra læreruddannelsen i modulet
”Inklusion af elever i komplicerede læringssituationer”

**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 i forhold til 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 alderede 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 velløkket 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 læringssituationer"

**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. tavshedspigten 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?

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 inddeles 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 ensekvensanalyse 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".


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

Video: http://www.ekkofilm.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 begrunden 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

- 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?

Evaluering
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.

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 indsiget 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 underpункtet: Forskningsreview med litteraturliste.

Undervisere:

Pædagoguddannelsen: En underviser

Sygeplejerskeuddannelsen: En underviser

Gæstelærere: Distrikssygeplejerske, 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 tværfonktionelle grupper ud fra cases om tværprofessionelt arbejde med børn og unge i udsatte positioner.

I det tværfonktionelle 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 tværfonktionelle arbejde med vægt på barnets perspektiv.

Produktkrav:

- Hver gruppe dokumenterer hver dag i løbet af ugen dagens arbejde i gruppeportfolien, herunder udvalgte problemstillinger, tværfonktionelle perspektiver, nye indsigter og udarbejdede litteraturlister med benyttet litteratur. Det foregår i gruppeportfolier, som I selv opretter i forløbets rum på Frønter.

- Hver gruppe vælger en artikel fra forskningsoversigtens litteraturliste, som er særligt relevant for de problemstillinger som gruppen arbejder med og skriver en sides resume af artiklens væsentligste pointer, der lægges i portfolien

- Fredag formiddag lægger hver gruppe to sides opsummering af gruppens arbejde i gruppeportfolien.
Fredag formiddag mødes storgrupperne, og hver “lille” gruppe gen-
nemfører 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 evalue-
ring: En opnået indsigt/et dilemma/et spørgsmål om tværprofessionelt
arbejde med udsatte børn og unge.

Der er deltagelsespligt i forløbet.
Plan over ugens aktiviteter:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mandag 23.3</th>
<th>Tirsdag 24.3</th>
<th>Onsdag 25.3</th>
<th>Torsdag 26.3</th>
<th>Fredag 27.3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kl. 9.-12.00</td>
<td>Lokale: D0.10 (+ D0.09) kl. 9 – 10.30 Introduktion til perioden og hjemmesiden 10.45 – 12.00 Oplæg om tværprofessionelt samarbejde udfra Andy Højholt (2013): Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis</td>
<td>Lokale: B0.14 v/Distriktsygeplejerske i børne- ungepsykiatrien.</td>
<td>Lokale: B0.30 Oplæg og diskussion om juridiske aspekter i tværprofessionelt samarbejde</td>
<td>Lokale: D0.10 Kl. 9-11 Oplæg om udsatte børn og unge Kl.11-12 Spørgtime og fælles status: hvad arbejder vi med, hvordan går det?</td>
</tr>
<tr>
<td>Kl. 12.45-15.00</td>
<td>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:</td>
<td>Lokaler: D1.01 + B1.14 + C1.01 Casearbejde med vejledning Udarbejde jura-spørgsmål til næste dags oplægsholder Vejledere:</td>
<td>Casearbejde med vejledning Lokaler: D1.01 + B1.14 + C1.01 Vejleder:</td>
<td>Lokaler: D1.01 + B1.14 + C1.01 Casearbejde Med vejledning Vejledere:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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-, handleings- og evalueringfasen. Kategorien barnet/den unge skal dog fremhæves som den centrale kategori idet det tværprofessionelle arbejde må tage udgangspunkt i barnet/den unges situation.

**SAMFUNDÆSСИГ KONTEKST**

**BARNET / DEN UNGE**
- Hvad er problemet?
- Grad af udsathed?
- Hvilke deltagelses- og udviklingsmuligheder?

**EVALUERING**
- Opfølgning og forankring
- Hvilke tegn kan fortælle os at vi er på rette vej?

**ANALYSE OG VIDENSBAZERING**
- Hvilken forskning og teori?
- Barnets perspektiv
- Forældrepermepstetiv
- Professionsperspektiv

**HANDLING**
- Samarbejde/ rollefordeling og ledelse
- Hvem gør hvad, hvor, hvornår og med hvilket formål?

**LOVE & REGLER**
- Hvad er det juridiske grundlag?

**HVEM**
- Hvilke professioner, institutioner, parter og netværk inddrages?

**MÅL FOR INDSATSEN**
- Hvad vil vi opnå med indsatsen?
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:

Grundlitteratur:
Primær og sekundær litteratur blev lagt på Fronter til de studerende.

Første undervisningsdag i første uge

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer og litteratur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>09.15-12.00</td>
<td>• Velkomst</td>
<td>• FN's børnekonvention</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Introduktion til forløbet</td>
<td>• Katrin Hjort, kapitel 5 i:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Formål og program</td>
<td>Professionaliseringen i den offentlige sektor</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Deltagerpræsentation</td>
<td>• Christian Quvang m.fl.:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Underviseroplæg om tværprofessionelt</td>
<td>Man skal handle før mælken bli’r sur</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>samarbejde</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.00-12.30</td>
<td>Frokost</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.30-13.00</td>
<td></td>
<td>Inddeling af studerende i tværprofessionelle grupper</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13.00-14.30</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Innovationsspil i grupper</td>
<td>• Innovationsspillet Co-creator</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14.30-15.00</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Opsamling på dagens forløb</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Anden undervisningsdag i første uge

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer og litteratur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>09.15-12.00</td>
<td>Fælles</td>
<td>Gruppeproces</td>
<td>Randi Andersen m.fl.: <em>At være pædagog, lærer, sygeplejerske</em>  Line Lerche Mørch: <em>Anerkendelse i tværprofessionelt samarbejde</em></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Præsentation af den digitale platform  • Præsentation af baggrunden og formål med indholdet på den digitale platform  • Præsentation af de autentiske cases  • Underviseroplæg om børn og unge i udsatte positioner</td>
<td>• Afprøvning af den digitale platform  • Grupperne orienterer sig i de autentiske cases og vælger den case de vil arbejde med igennem tre-ugers forløbet.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.00-12.30</td>
<td>Frokost</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.30-15.00</td>
<td>Gruppeproces med vejledning</td>
<td></td>
<td>Procesinstruktion</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Fordybelse i den valgte case  • Undersøgelse af hvad det er for problematikker der er i casen  • Undersøgelse af hvad gruppen har af faglig viden om problematikkerne og hvad gruppen mangler viden om  • Opstilling af læringsmål for den enkelte i gruppen  • Beslutning om hvem der søger viden om de forskellige problemstillinger</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

235
<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer og litteratur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>09.15-11.00</td>
<td><strong>Fælles</strong>&lt;br&gt;Underviseroplæg om&lt;br&gt;• Monofaglige perspektiver og resiliens</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.00-12.00</td>
<td><strong>Fælles</strong>&lt;br&gt;• Eksternt oplæg om centrale juridiske forhold i det mono- og tværprofessionelle arbejde på børne- og ungeområdet&lt;br&gt;• Introduktion til gruppeproces</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.00-12.30</td>
<td>Frokost</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.30-14.00</td>
<td><strong>Gruppeproces med vejledning</strong>&lt;br&gt;• 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.</td>
<td></td>
<td><strong>Procesinstruktion</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
## Fjerde undervisningsdag i anden uge

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer og litteratur</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 09.15-12.00  | **Fælles**  
  - Underviseroplæg om Kommunikation og refleksion  
  - Fælles dialog om og drøftelse af tværprofissionelt samarbejde med afsæt i gruppernes cases |                                 | • Charlotte Højholt: *Faglighed og fælles-skaber i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder* |
| 12.00-12.30  | Frokost                                                                 |                                 |                                                                           |
| 12.30-15.00  | **Gruppeproces med vejledning**  
  Gruppearbejde med fokus på  
  a) barne- og forældre-perspektiver i den valgte case og  
  b) hvordan undervisningen i kommunikation og refleksion får betydning for gruppernes arbejde med den valgte case og samarbejdet i gruppen. |                                 |                                                                           |
### Femte undervisningsdag i anden uge

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer og litteratur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>09.15-12.00</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td><strong>Gruppemøde med vejledning</strong></td>
<td>McDermott: <em>Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn</em></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Underviseroplæg om projektteori og projekt-</td>
<td>Grupperne udarbejder problemformulering og problemstillinger med afsæt i casen og opstiller mål for de faglige indsatser og det tværprofessioneelle samarbejde</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>arbejdsformen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.00-12.30</td>
<td>Frokost</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.30-15.00</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Eksternt oplæg om arbejdet med mishandlede</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>børn (battered children) ved overlæge</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>på børneafdeling</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
# Sjette undervisningsdag i anden uge

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer og litteratur</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 09.15-11.00 | **Fælles**  
  * Eksternt oplæg om det kommunale arbejde med børn og unge i udsatte positioner ved leder af Børne- og Familiecenter | |  
  - Bo Morthorst Rasmussen: *Samarbejde på tværs* |
| 11.00-12.00 | **Gruppeproces med vejledning**  
  * Gruppen arbejder med at undersøge den valgte case i relation til om de to eksterne oplægsholderes oplæg har åbnet til nye problemstillinger.  
  * Gruppen udarbejder arbejdsplan for gruppens fremadrettede arbejde med casen, herunder de problemstillinger som gruppens deltageres skal forberede at give faglige svar på. | | |
| 12.00-12.30 | Frokost | | |
| 12.30-14.00 | **Fælles**  
  * Opsamling på ugens gruppeprocesser og aflevering af gruppernes arbejdsplaner | | |

---

239
Syvende undervisningsdag i tredje uge

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer og litteratur</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 09.15-11.00 | **Fælles**  
  • Underviseroplæg om implementering  
  • Underviseroplæg om forældresamarbejde og forældreperspektiver i tværprofessionelt samarbejde |                                                                 | • Kaj Madsen: *Omsorg for børn gennem omsorg for forældre* |
| 11.00-12.00 | **Gruppeproces med vejledning**  
  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. |                                                                 |                                                   |
| 12.00-12.30 | Frokost                                                                 |                                                                 |                                                   |
| 12.30-15.00 | **Gruppearbejde med vejledning**  
  Grupperne arbejder med at kvalificere deres faglige svar på de problemstillinger som de har valgt at arbejde med. |                                                                 |                                                   |
### Ottende og sidste undervisningsdag i tredje uge

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer og litteratur</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 09.15-10.30 | **Fælles**  
- Underviseroplæg om lærerfaglige perspektiver i forhold til gruppernes cases med fokus på hvordan der tales om børn i udsatte positioner i skolen | | |
| 10.30-11.30 | **Gruppearbejde med vejledning**  
- Grupperne arbejder med at færdiggøre casearbejdet | | |
| 11.30-12.00 | Frokost | | |
| 12.00-14.00 | **Fælles**  
- Grupperne fremlægger deres casearbejde i plenum med særligt fokus på problemstillinger og indsatsperspektiver.  
- Efter hver fremlæggelse er der faglig udveksling og feedback. | | |
| 14.00-15.00 | **Fælles**  
- Præsentation af den individuelle evaluering  
- Opsamling på forløbets indhold og proces  
- Afslutning | **Evaluering af forløbet**  
- Individuel evaluering | **Evalueringsskema** |
**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:**

**Grundlitteratur:**
Andy Højholdt (2013): *Tværprofessionelt 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidspunkt</th>
<th>Indhold</th>
<th>Proces</th>
<th>Materialer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>09.00-09.45</td>
<td></td>
<td><strong>Præsentation i grupper</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Deltagerne præsenterer sig for hinanden og præsenterer egen profession i de tværfaglige grupper de er inddelt i af underviserne.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09.45-10.00</td>
<td></td>
<td>Pause</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10.00-10.15</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td>• Velkomst</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Introduktion til forløbet</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10.15-11.30</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td>• Eksternt oplæg: <em>Hvad sker der før, under og efter en udredning?</em> ved socialrådgiver fra børnepsykiatrisk afdeling</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.30-11.45</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td>• Introduktion til arbejdet i grupperne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.45-12.15</td>
<td></td>
<td>Frokost</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.15-14.00</td>
<td></td>
<td><strong>Gruppeproces med vejledning</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 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.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14.00-15.00</td>
<td><strong>Fælles</strong></td>
<td>• Underviseroplæg om resiliensprocesser</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Instruktion om tidslinjemetoden</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• Ruller med stort papir og tusch</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tidspunkt</td>
<td>Indhold</td>
<td>Proces</td>
<td>Materialer</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>---------</td>
<td>--------</td>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>09.00-13.00</td>
<td><strong>Gruppeproces med vejledning</strong>&lt;br&gt;• De studerende er i dialog om og beslutter et nedslag i en tværprofissionel problemstilling i casen som de ønsker at arbejde med.</td>
<td><strong>Fordybelse i analyse</strong>&lt;br&gt;Problemstillingen analyseres ud fra følgende spørgsmål:&lt;br&gt;• Hvad ved vi? Hvad mangler vi viden om?&lt;br&gt;• Hvorfor er netop denne problemstilling betydningsfuld for læreres, pædagogers og socialrådgiveres faglighed?&lt;br&gt;• Hvordan kan de tre fagligheder i fællesskab bidrage til Steffens trivsel?&lt;br&gt;• Brug analysemodellen som afsæt i jeres analyseproces.&lt;br&gt;• Drøft de tre væsentligste pointer fra jeres arbejde med tidslinjen og fordybelsen i casen, og fremstil de tre pointer på et stort stykke papir.</td>
<td>• Analysemodel&lt;br&gt;• Flip-over-papir og tuscher</td>
</tr>
<tr>
<td>13.00-14.00</td>
<td><strong>Fælles</strong>&lt;br&gt;• Hver gruppe mødes med to andre grupper og fremlægger arbejdets pointer for hinanden.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14.00-14.30</td>
<td><strong>Gruppeproces</strong>&lt;br&gt;• Evaluering af forløbet</td>
<td></td>
<td>• Evalueringsskema</td>
</tr>
<tr>
<td>14.30-15.00</td>
<td><strong>Fælles</strong>&lt;br&gt;• Alle grupper samles&lt;br&gt;• Fælles afslutning</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge

Relevant litteratur
Litteraturlisten er baseret dels på et forskningsreview og dels på dansk faglitteratur om tværprofessionelt 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 tværprofessionelt samarbejde omkring udsatte børn og unge er blevet forskningsmæssigt dokumenteret?

2) Hvilke typer af tværprofessionelt samarbejde møder børn og unge i udsatte positioner?

3) Hvad er børns og unges oplevelse af det tværprofessionelle samarbejde?

4) Hvor stor en andel af børn og unge får hjælp via tværprofessionelt samarbejde og med hvilken effekt?


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 tværprofessionelt 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 kategoriene 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


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 præciserer, 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 samarbejdskonstellation og i den konkrete kontekst er nødvendigt at operationalisere og præcisere terminologien.
Litteratur fra forskningsreview


Dansk faglitteratur


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 udføres og
- rammer for samarbejdet.
På organisationsniveau peges på betydningen af

- den organisatoriske ramme,
- ledelse og
- tilstrækkelige ressourcer.

**a) Mellem professionelle**

**Litteratur fra forskningsreview**


**Dansk faglitteratur**


Marginalisering, metode, videnproduktion: Billeder på velfærdsprofessio-

b) På organisationsniveau

Litteratur fra forskningsreview
implications for practice: A review of the literature. CfBT Education
Trust. https://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/mad01/mad01.pdf

through abuse and neglect: What can we learn?: A biennial analysis
London: Great Britain. Department for Children; Schools and Families.

in Scotland through a common standards framework. Policy Futures in
j=pfie&vol=3&issue=1&year=2005&article=7_Christie_PFIE_3_1_web

- 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/Forunder-
søgelse_Udsathed_og_tværprofessionelt_samarbejde.pdf

Dansk faglitteratur

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 dele-
neres som randomiserede kontrollerede studier. Men flere studier beskæfti-
tiger sig med betydningen af samarbejdet forstået som oplevet udbytte for
børn, unge og familier samt professionelle.

Litteratur fra forskningsreview
evaluation of the effects of an integrated services program for multi-
service use families on child welfare and educational outcomes of

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 Eksklu-
sion, University College Syddanmark. http://www.ucsyd.dk/fileadmin/
user_upload/viden_udvikling/NVIE/rapporter/rapport%20final.pdf


Dansk faglitteratur


Barnets og den unges stemme

Et centrale 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


**Dansk faglitteratur**


