

**University College Lillebælt**

**MOVE-projekt 2015**

**Projektnr. 1920330714**

**Talentmodul om tværprofessionelt samarbejde  
på børne- og ungeområdet**

**Februar 2016**

## Indholdsfortegnelse

1. Indledning .....	4
2. Didaktisk design af talentmodul om tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet .....	6
Præsentation af talentmodulet .....	6
Formål med talentmodulet .....	6
Mål for talentmodulet .....	7
Målgruppe .....	8
Optagelseskriterier .....	8
Indhold i talentmodulet .....	9
Studieaktiviteter .....	10
Studieaktiviteter initieret af uddannelsesfaglige medarbejdere, hvor både uddannelsesfaglige medarbejdere og studerende deltager (K1).....	10
Studieaktiviteter initieret af uddannelsesfaglige medarbejdere, hvor kun studerende deltager (K2) .....	10
Studieaktiviteter initieret af kursister, evt. i samarbejde med uddannelsesfaglige medarbejdere, hvor kun kursister deltager (K3) .....	10
Studieaktiviteter initieret af kursister, hvor både uddannelsesfaglige medarbejder og kursister deltager (K4) .....	11
Designscenarier .....	11
Scenarium 1: Tre ugers forløb .....	11
Scenarium 2: 10 ugers forløb .....	11
Scenarium 3: 20 ugers forløb.....	11
Eksamen .....	11
Digital understøttelse af modulet .....	12
3. Videngrundlag .....	14

3. 1. Videngrundlag om kompetence .....	14
Indledning .....	14
Kompetencebegrebet .....	14
Kompetencebegrebet – præsentation af definition .....	16
Litteratur .....	17
Links .....	17
Den professionspersonlige kompetence .....	17
Litteratur .....	18
3.2. Videngrundlag om udsathed i et resiliensperspektiv .....	19
Udsathed ifølge Serviceloven .....	22
Forslag til spørgsmål .....	24
Forslag til videre læsning .....	24
3. 3. Videngrundlag om tværprofessionelt samarbejde .....	25
Indledning .....	25
Mål med tværprofessionelt samarbejde .....	25
Den professionelle som tværprofessionel praktiker .....	26
T-kompetence .....	26
Perspektivskifte .....	27
Viden og ikke-viden .....	27
Uenighed som grundvilkår .....	28
Grænselæring i et tværprofessionelt praksisfællesskab .....	29
Relationel kompetence .....	29
Relationel viden og relationel kompetence .....	30
Hvad skal der til for at udvikle fælles viden i grænseområdet? .....	31
Litteratur .....	31
Bilag 1 .....	34

## Indledning

Talentmodul om tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet er resultatet af et projekt i det tværprofessionelle MOVE-program i 2015 i University College Lillebælt.

Talentmodul er udviklet i samarbejde mellem en underviser fra hver af de grunduddannelser, som talentmodul er målrettet (dog mangler der en underviser fra Administrationsbacheloruddannelsen i projektgruppen), en medarbejder fra Tværgående Uddannelsesudvikling, to undervisere fra Videreuddannelsen og to medarbejdere fra Forskning og Udvikling (Center for Anvendt Velfærdsforskning) i University College Lillebælt. I bilag 1 er der en oversigt over projektets deltagere.

Designet af og indholdet i talentmodul tager afsæt i projektdeltagernes viden, erfaring og indsigt erhvervet gennem flere års forsknings- og udviklingsarbejde om tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet. Især viden, erfaring og indsigt fra de følgende to projekter har inspireret til designet af og indholdet i talentmodul:

- Et projekt i 2013 i det tværprofessionelle MOVE-program i UCL med fokus på, hvad det er for kompetencer professionelle skal have, når tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet skal lykkes til gavn for de børn, unge og forældre, der har brug for kvalificeret støtte, indsatser og samarbejde på tværs af professioner
- Et projekt i perioden fra august 2013 frem til maj 2015, som blev igangsat og finansieret af ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser. Projektet var organiseret på tværs af VIA, UCSjælland og UCL og koordineret af Nationalt videnscenter for Udsatte Børn og Unge (NUBU). I projektet blev der udviklet et digitalt undervisningsmateriale om tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet målrettet professionsbacheloruddannelserne på landets professionshøjskoler. Materialet består dels af et forskningsreview over dansk, nordisk og international forskning i tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner, dels af et juridisk materiale om gældende lovgivning på børne- og ungeområdet, dels af 12 autentiske cases, dels af didaktisk materiale og dels af links til øvrigt relevant materiale. For yderligere se: [www.nububupt.dk](http://www.nububupt.dk)

De nævnte projekter har tydeliggjort, at for at udvikle kompetencer til at kunne samarbejde i tværprofessionelle samarbejdsrelationer er der et markant behov for at studerende (og professionelle) over og træner udvikling af professionspersonlige kompetencer. Derfor er omdrejningspunktet i talentmodul træning i og udvikling af professionspersonlige kompetencer.

Samtidig har viden afgørende betydning – både i talentmodul, i tværprofessionelt samarbejde og i professionsarbejde i al almindelighed. Vi har valgt at tage et særligt teoretisk afsæt ved at udarbejde tre videngrundlag - dels om kompetencebegrebet, dels om udsathed i et resiliensperspektiv og dels om tværprofessionelt samarbejde. De tre videngrundlag er udarbejdet som forskningsbaserede og motiverede pensumlister. Videngrundlagene introducerer centrale temaer og teoretiske perspektiver, men redegør ikke fyldestgørende for disse. Videngrundlagene har som formål at inspirere studerende til at fordybe sig yderligere dels med afsæt i videngrundlagenes temaer og dels med afsæt i de udarbejdede litteraturlister.

Talentmodulets mål er at studerende dygtiggør sig til

- At støtte børn og unges livsførelse så børn og unge får mulighed for at deltage og bidrage i fællesskaber som borgere i et demokratisk samfund, og at de oplever anerkendelse gennem deres deltagelse og bidrag
- At skabe rum for samspil mellem den viden, de erfaringer og de metoder, som forskellige pædagogiske, didaktiske, sundheds- og socialfaglige professionelle i normal- og specialsystemet benytter, således at samspillet kan bidrage til en almen, social, forebyggende og inkluderende indsats i praksis

### **Realisering af talentmodulet**

Vi er bekendte med, at der endnu ikke er truffet beslutning om, hvordan talentmoduler skal organiseres og gennemføres i UCL, og hvad der skal være indholdet i dem. Når beslutningen er truffet, er vi interesserede i at konkretisere og gennemføre designet og indholdet i det talentmodul, som vi her præsenterer.

### **Læsevejledning**

Først præsenteres talentmodulets didaktiske design.

Herefter følger videngrundlag om kompetence, videngrundlag om udsathed i et resiliensperspektiv og til sidst videngrundlag om tværprofessionelt samarbejde.

## 2. Didaktisk design af talentmodul om tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet

I det følgende beskrives det didaktiske design for talentmodulet: *Tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet*.

### Præsentation af talentmodulet

Modulet er et talentmodul i henhold til Bekendtgørelse om talentinitiativer på de videregående uddannelser på Uddannelses- og Forskningsministeriets område (Talentbekendtgørelsen, nummer 597 af 08/03/2015, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=170038>).

Ifølge Talentbekendtgørelsen er formålet med udbud af ekstra uddannelsesaktiviteter at understøtte og styrke indsatsen for særligt talentfulde studerende på de videregående uddannelsesinstitutioner, sådan at en begrænset andel af de dygtigste og højt motiverede studerende får større faglige udfordringer end gennem de krav, der stilles ved den uddannelse, de er optaget på, samt får anerkendelse herfor på eksamensbeviset.

I University College Lillebælt (herefter UCL) er nærværende talentmodul omsat til en ekstracurriculær studieaktivitet til studerende, der har en særlig interesse i emnet "Tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet" med det perspektiv, at studerende kan tone deres uddannelse og gennem modulet opnå særlige kompetencer inden for området.

### Formål med talentmodulet

Formålet med modulet er at bidrage til studerendes udvikling af professionspersonlige kompetencer med henblik på at styrke den enkelte studerendes kompetence til at indgå og aktivt deltage i tværprofessionelt samarbejde med andre professioner for at styrke samarbejdet om børn og unge i udsatte positioner.

Med professionspersonlige kompetencer menes egenkontakt, kommunikationslæsning og kontaktevne og lederskab over gruppe eller situation (*Kroppens sprog i professionel praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* 2012: 80).

Det er derfor centralt i talentmodulet, at de studerende på tværs af uddannelser indgår i tværprofessionelle sammenhænge, hvor de får mulighed for at øve den professionspersonlige kompetence via autentiske cases i forskellige læringsaktiviteter.

Fundamentet for talentmodulet er forskningsbaserede videngrundlag. Disse er udviklet til talentmodulet med to formål: Dels at introducere de studerende til genstandsfeltet "Tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet" og dels at introducere de studerende til de faglige valg, der udgør fundamentet

for genstandsfeltet. Sidstnævnte formål sigter dermed på at skærpe de studerendes opmærksomhed mod faglige valg (perspektiver) og reduktion (stofudvælgelse) via eksplicitering af videngrundlagene.

## Mål for talentmodulet

Udgangspunktet for målene i talentmodulet er Kvalifikationsrammen for Livslang Læring (<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>) og SOLO-taksonomien (John Biggs and Catherine Tang: *Teaching for Quality Learning at University*, 2011), der anvendes til både at definere det forventede læringsudbytte (mål) og det faktiske udbytte (evaluering).

Der er fem niveauer i SOLO-taksonomien: Det præstrukturelle niveau, det uni-strukturelle niveau, det multi-strukturelle niveau, det relationelle niveau og endelig det abstrakte niveau.

På baggrund af det ovenfor beskrevne formål er det centrale mål for talentmodulet, at studerende opnår:

- Viden, færdigheder og kompetencer i den professionspersonlige kompetence på alle niveauer i SOLO-taksonomien.

For at opfylde krav til bekendtgørelser og studieordninger målsættes de studerendes læring også efter begreberne viden, færdigheder og kompetencer.

## Viden

Den studerende skal have viden om

- Egenkontakt
- Kommunikationslæsning og kontaktevne
- Lederskab over gruppe eller situation
- Børn og unge i udsatte positioner
- Udsathed i et resiliensperspektiv
- Kompetencer og kompetencebegrebet
- Tværprofessionelt samarbejde
- Serviceloven og øvrig relevant lovgivning
- Refleksionsmodeller og metoder

## Færdigheder

Den studerende skal opøve færdigheder i samarbejde på tværs af professioner i et barne- og forældreperspektiv.

## Kompetencer

Den studerende skal opnå følgende tre kompetencer:

- **Den professionspersonlige kompetence**, fordi den professionelle, der arbejder med børn og unge i udsatte positioner i det daglige, er i kontakt, relationer og samarbejde med børn, unge, forældre og andre professionelle. I den daglige kontakt er en høj grad af bevidsthed om egen kommunikation, herunder kroppens sprog og stemmens klang, etik og måder at agere og indgå i relationer på i samspillet med andre vigtig.
- **Samarbejdskompetence**, da komplekse problemstillinger vedrørende børn og unge i udsatte positioner involverer flere professionelle. Derfor er det af afgørende betydning, at de professionelle kan samarbejde i forskellige situationer og kontekster for at kunne handle relevant i forhold til børn og unges behov.
- **Refleksionskompetence**, fordi den professionelle med udgangspunkt i den konkrete situation, de konkrete børn og unge og den konkrete kontekst skal være i stand til mentalt at træde et skridt tilbage og kunne perspektivere problemstillingen fra forskellige professions- og brugervinkler og positioner og samtidig være bevidst om egen rolle og egne forforståelser i den konkrete situation. I refleksionskompetence indgår også kompetencer til at fastholde et åbent, undersøgende og nysgerrigt blik og have mod til at erkende "uvidenhed", som en væsentlig drivkraft til at søge mange forskellige former for viden for at forstå barnet, den unge, forældrenes og andre professionelles perspektiver.

## Målgruppe

Talentmodulet retter sig mod bachelorstuderende fra administrationsbachelor-, socialrådgiver-, lærer-, pædagog-, sygeplejerske-, fysioterapeut- og ergoterapeutuddannelsen.

De studerende skal have gennemført minimum 2 år af deres studium for at kunne søge om optagelse på modulet.

I dette talentmodul tolkes Talentbekendtgørelsen således, at man ikke nødvendigvis skal være særligt talentfuld eller en af de dygtigste studerende for at søge om deltagelse, men derimod have en særlig interesse og motivation for deltagelse.

## Optagelseskriterier

De studerende ansøger om optagelse på modulet ved at skrive en motiveret ansøgning.

De studerende skal have viljen til at

- arbejde med egne professionspersonlige kompetencer
- leve op til de faglige krav, der stilles på modulet, herunder at læse litteratur på engelsk



- øve og træne udvikling af samarbejdskompetencer på tværs af professioner med fokus på børne- og ungeområdet
- blive observeret af undervisere og medstuderende i forbindelse med samarbejdsopgaver på tværs af professioner
- blive videooptaget og til at videooptagelserne anvendes i modulforløbet
- give og modtage feedback, feedup og feedforward og deltage i faglig sparring
- stille sig selv til rådighed i forhold til den fælles kompetenceudviklingsproces
- studere og fordybe sig i den litteratur, der hører til modulet samt selv forestå indhentning og læsning af yderligere relevant litteratur

### Indhold i talentmodulet

Modulet er et 10 ECTS-modul, hvilket svarer til 260 arbejdstimer.

Der er fire spor i modulet.

- Modulet bygger på **tre teoretiske videngrundlag**. Der vil være oplæg fra undervisere og oplæg fra professionelle i praksis. Der tilstræbes stor praksisnærhed på modulet.

Indhold og læringsaktiviteter målrettes færdigheder hvor de studerende øver sig i nedenstående, jf. den professionspersonlige kompetence:

- **Gruppeprocesser** med afsæt i autentisk casemateriale og med Servicelovens §50 som omdrejningspunkt
- **Refleksionsprocesser** med afsæt i videooptagelser af samarbejdsprocesser i studiegrupper og i feltet mellem teori og praksis
- **Faglig sparring, feedback, feedup og feedforward, metarefleksion og fokus på egen handlen** mhp. udvikling af professionspersonlige kompetencer

Der er progression i teori og progression i casene, så der stilles større og større krav til samarbejdet i grupperne igennem opgaver, der stiger i kompleksitet.

Det vil indgå temaer med fokus på kropssprog og stemmetræning, jf. den professionspersonlige kompetence, lige som der vil være oplæg om samarbejde, konflikter, håndtering af uenigheder og dialogiske forholdemåder i modulet.

## **Studieaktiviteter**

Studieaktivitetsmodellen er styrende tænkning for det didaktiske design og studieaktivitetsmodellens fire kategorier kommer i spil på hver uddannelsesdag.

Studieaktiviteterne vil både bestå af aktiviteter, der er initieret af uddannelsesfaglige medarbejdere og aktiviteter, der er initieret af studerende eventuelt i samarbejde med uddannelsesfaglige medarbejdere. Der vil være studieaktiviteter, hvor både uddannelsesfaglige medarbejdere og studerende deltager og studieaktiviteter hvor kun studerende deltager, enten i studiegrupper eller individuelt.

### **Studieaktiviteter initieret af uddannelsesfaglige medarbejdere, hvor både uddannelsesfaglige medarbejdere og studerende deltager (K1):**

Aktiviteterne understøtter i særlig grad læringsmål for viden. Der er vægt på studerendes tilegnelse af centrale begreber og teorier. Aktiviteterne indledes med rammesætning og præsentation. Aktiviteterne vil efterfølgende bestå af teoretiske oplæg, der bygger på de tre vidensgrundlag, "Udsathed i et resiliensperspektiv", "Kompetencer" og "Tværprofessionelt samarbejde" samt oplæg om kommunikation, dialogiske forholdemåder, samarbejde, refleksionsmodeller og metoder, feedback, feedup og feedforward og faglig sparring. Aktiviteterne vil yderligere bestå af læringsspil, øvelser i kropsbevidsthed relateret til den professionspersonlige kompetence samt oplæg fra professionelle fra praksis. I aktiviteterne indgår viden om praksistilknytning og professionspersonlig forståelse samt skemalagt forventningsafstemning, statusamtaler og debriefing. Til sidst er der mundtlig gruppeeksamen.

### **Studieaktiviteter initieret af uddannelsesfaglige medarbejdere, hvor kun studerende deltager (K2):**

Aktiviteterne understøtter i særlig grad læringsmål for færdigheder. Der er især vægt på kursisterne samarbejde om den konkrete case, der arbejdes med. Aktiviteterne starter med gruppedannelse og gruppekontrakt. Aktiviteterne vil efterfølgende bestå af øvelser i samarbejde og i løsning af definerede opgaver, der tager udgangspunkt i en række autentiske cases, der følger progressionen fra simpel til kompleks. Aktiviteterne vil endvidere omfatte kursisters videooptagelse og upload af deres øvelser. Aktiviteterne vil endelig omfatte de studerende individuelle refleksion over egen professionspersonlige deltagelse i den mundtlige eksamen.

### **Studieaktiviteter initieret af kursister, evt. i samarbejde med uddannelsesfaglige medarbejdere, hvor kun kursister deltager (K3):**

Aktiviteterne understøtter alle læringsmål. Der er vægt på kursisters egen læring. Aktiviteterne vil bestå af selvstudium, individuel refleksion, logbogsnotater samt i faglig sparring i reflekterende teams og forberedelse af oplæg med afsæt i teori og videooptagede øvelser. Derudover er det en vigtig aktivitet, at de studerende skal lære at indhente ny, relevant information om børn og unge, når det skønnes nødvendigt for at det tværprofessionelle samarbejde målrettes en meningsfuld indsats i forhold til børn og unge.

#### **Studieaktiviteter initieret af kursister, hvor både uddannelsesfaglige medarbejdere og kursister deltager (K4):**

Aktiviteterne understøtter i særlig grad læringsmål for kompetencer. Der er vægt på kursisternes formidling af deres arbejde. Uddannelsesfaglige medarbejdere deltager som sparrings-, vejlednings- og feedbackpartnere. Aktiviteterne vil bestå af oplæg fra grupperne, feedback, feedup og feedforward. Aktiviteterne vil både foregå i plenum hvor alle uddannelsesfaglige medarbejdere og studerende deltager samt i grupper eller individuelt med deltagelse af blot en enkelt uddannelsesfaglig medarbejder.

#### **Designscenarier**

Da placering af talentmodul endnu ikke er fastlagt i UCL, skitseres der herunder tre mulige scenarier for afvikling af talentmodulet.

##### **Scenarium 1: Tre ugers forløb**

Scenarium 1 er tænkt som et 3-ugers forløb, der kan placeres enten som sommerskole i august måned eller som et tre ugers forløb inden for de almindelige studiemåneder. En fordel ved dette scenarium er at få sammenhængende tid og rum til at de studerende fordyber sig i udvikling af professionspersonlige kompetencer, som er det centrale i talentmodulet. Internatformen skaber særligt gunstige betingelser for at følge tæt op på den enkelte studerendes kompetenceudvikling i processerne. Tre ugers forløbet tænkes som en vekslen mellem internat, enkeltuddannelsesdage og gruppe- og selvstudium for at opfylde talentmodulets mål.

##### **Scenarium 2: 10 ugers forløb**

Scenarium 2 er tænkt som et ordinært moduludbud til indplacering på grunduddannelserne. En fordel ved dette scenarium kan være, at det kan opleves som mere meningsgivende for de studerende i forhold til de øvrige moduler på deres grunduddannelser. Det centrale er stadig muligheden for at øve den professionspersonlige kompetence, og der vil derfor stadig være brug for at skabe gode muligheder for at skabe rammer for de studerendes fordybelse og refleksion.

##### **Scenarium 3: 20 ugers forløb**

Scenarium 3 er tænkt som et udbud af et semesters varighed til indplacering på grunduddannelserne. Også i dette scenarium kan det være en fordel, at de studerende får mulighed for at der kan skabes sammenhæng med øvrige fag i semesteret. Som ved scenarium 2, er det centrale stadig muligheden for at øve den professionspersonlige kompetence for at opfylde talentmodulets mål.

#### **Eksamen**

Det er valgt eksamen med ekstern censur, fordi det er et talentmodul, hvor UCL ønsker at signalere en tydelig samfundsmæssig anerkendelse.

Eksamen afvikles i to tempi:

**Den første eksamen** er en mundtlig gruppeeksamen med ekstern censor. 24 timer inden eksamen modtager de studerende i studiegrupper en case, som de sammen forbereder med henblik på, at de til den mundtlige eksamen kan demonstrere en tværprofessionel samarbejdssituation med udgangspunkt i den konkrete case og de spørgsmål, der er stillet til casen.

**Den anden eksamen** foregår på følgende måde: Direkte efter afviklingen af den mundtlige eksamen modtager hver deltager i studiegruppen en individuel refleksionsopgave. Hovedtema i den individuelle opgave er den enkelte studerendes refleksion over egen professionspersonlige kompetence i forhold til den afviklede mundtlige eksamen. Den studerende har en halv time til sin rådighed i enerum og inviteres efterfølgende til individuel eksamination.

Karakteren for eksamen gives på baggrund både af den mundtlige gruppeeksamen og den individuelle eksamen.

Indholdet i den mundtlige eksamen er følgende:

*Som studiegruppe* formidler og eksamineres de studerende i

a) sagen

b) måden samarbejdet i studiegruppen har foregået på med særligt fokus på hvordan de studerende har bidraget med deres dybde- og breddefaglighed

*Som individuel studerende* formidler og eksamineres de i

a) hvordan de som monofagligt professionelle deltog og bidrog i det tværprofessionelle samarbejde fagligt og teoretisk i den mundtlige eksamen med fokus på de tre kompetencer som modulet har som de centrale: samarbejds-, refleksions- og professionspersonlige kompetencer.

## **Digital understøttelse af modulet**

Modulet kan designes på flere måder, jf. de tre scenarier skitseret ovenfor. Uanset scenarium vil der imidlertid optræde perioder, hvor de studerende er væk fra hinanden fysisk og har behov for at kunne kommunikere digitalt.

Vi har valgt at bruge bruger Fronter og de forskellige funktioner, som Fronter stiller til rådighed. Fronter er UCLs Learning Management System. Det er driftssikkert og tilgængeligt døgnet rundt. I Fronterrummet "Tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet" ligger de digitale læremidler til rådighed for de studerende.

Hver studiegruppe får et underrum med deres eget forum, hvor de kan kommunikere, når det passer dem - uafhængig af tid og sted som en digital asynkron studieaktivitet.

Til arbejdet med skriftlige studieprodukter er der i studiegruppernes rum link til Google Drev. Google Drev er et digitalt samarbejdsværktøj, der giver de studerende mulighed for at arbejde i det samme dokument eller den samme præsentation uafhængigt af tid og rum. De kan også arbejde samtidig, eventuelt kombineret med en videokonference, hvilket gør det til både en digital asynkron og en digital synkron studieaktivitet.

Endelig er der i studiegruppernes rum link til Adobe Connect. Adobe Connect er et videokonferencerum, der tilnærmelsesvist virker som et fysisk grupperum. Der kommer ikke andre i rummet, de studerende kan lade deres dokumenter ligge fremme, gå til og fra efter aftale og invitere deres vejleder til møde som en digital synkron studieaktivitet.

Når de studerende skal øve færdigheder, bliver de bedt om at optage øvelserne på video. Disse videoer skal de studerende uploade som skjulte film på en UCL Youtube konto og indsætte linkene til dem i deres Fronterum, så vejleder og medstuderende kan se dem og give feedback på dem, samt for at de selv kan analysere og reflektere over egen praksis og dokumentere egen udvikling i det tværprofessionelle samarbejde. De studerende skriver under på, at de må videoptages samt at deres videoer må vises eksemplarisk i modulet. Der vil også være mulighed for at give tilsagn til, at ansatte i UCL må bruge videoerne til videre udvikling af viden om - og forskning i - tværprofessionelt samarbejde og kommunikation.

## 3.1. Videngrundlag om kompetence

### Indledning

Professionelle som arbejder med børn og unge i udsatte positioner møder komplekse problemstillinger, hvor der er behov for at kunne samarbejde og dele såvel viden som uvidenhed, erfaringer og perspektiver med professionelle og forældre, som har en rolle i at støtte børn og unge i at styrke deres handle- og deltagelsesmuligheder i de sammenhænge, som er betydningsfulde for de pågældende børn og unge.

I talentmodulet tilrettelægges mål for studerendes læringsudbytte med henblik på, at studerende opnår kompetencer til at kunne handle, samarbejde og på et reflekteret grundlag udvikle professionel praksis i tværprofessionelt samarbejde om børn og unge. I kvalifikationsrammen for de videregående uddannelser i Danmark beskrives kompetencen, der opnås igennem professionsbachelorgraden i forhold til temaerne *handlingsrummet, samarbejde og ansvar samt læring*:

- *Handlingsrummet*: Skal kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i arbejdssammenhænge
- *Samarbejde og ansvar*: Skal selvstændigt kunne indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig ansvar inden for rammerne af en professionel etik
- *Læring*: Skal kunne udvikle egen praksis

Talentmodulet arbejder i forlængelse af denne beskrivelse af *professionskompetencen* men med en betoning af, at professionskompetencen udvikles situeret og kontekstuelt og gennem både kognitive-, følelsesmæssige- og kropslige erkendelsesprocesser og med et særligt fokus på udviklingen af den *professionspersonlige kompetence*.

Dette underbygges i nærværende vidensgrundlag. Først ved en kort gennemgang af kompetencebegrebet, som afsluttes med en definition af kompetencebegrebet, der modsvarer ovenstående betoning. Dernæst introduceres den *professionspersonlige kompetence*, som en treklang mellem det kropslige, personlige og professionelle. Med introduktion til den *professionspersonlige kompetence* konkretiseres den kropslige og personlige dimension i professionel praksis.

### Kompetencebegrebet

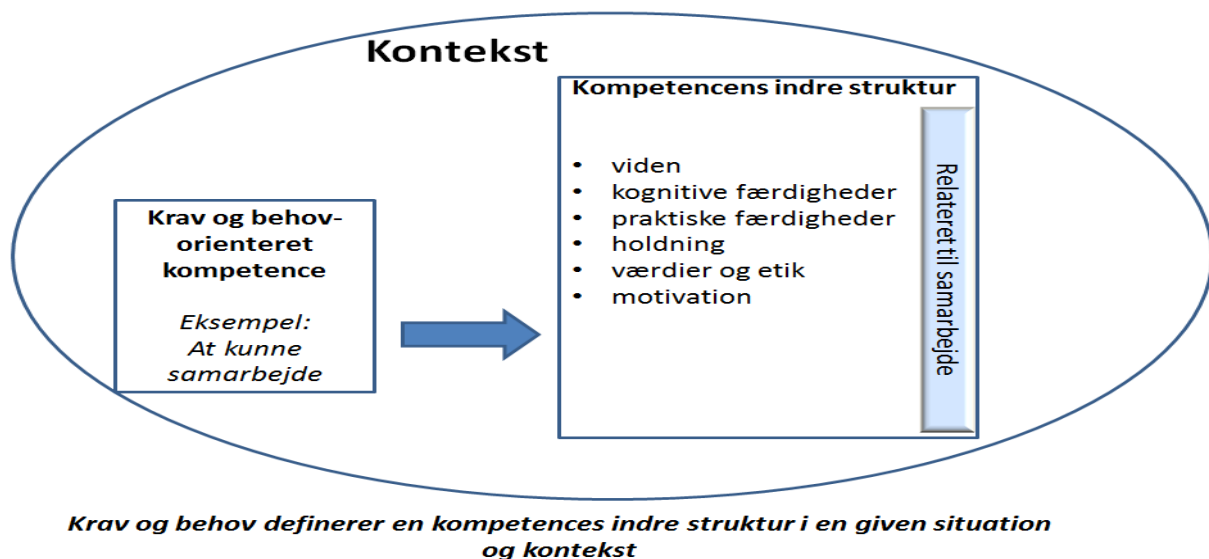
Kompetence kan forstås som et helhedsbegreb, der integrerer alt, hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng (Illeris, 2015: 159).

I bogen "Professionsbachelor" defineres kompetence således:

1. *Kompetence er en betegnelse for, at man er i stand til at anvende kundskaber færdigheder og erfaringer i samspil med løsning af opgaver i praksis. Praksis er kompleks, forskelligartet og under stadig udvikling, og man skal derfor være i stand til ikke alene at varetage, men også udvikle praksis. Man skal kunne virke med personlig forankring og blik for, hvordan løsningen af den enkelte praksisopgave hænger sammen med større perspektiver (Professionsbachelor : Uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis 2014: 20).*

Definitionen præciserer, at udvikling af kompetencer er central for professioner, hvor varierende situationer og kontekster ikke blot kalder på handling i praksis, men også på udvikling af praksis. Definitionen præciserer også, at den professionelle virke er personligt forankret og kræver forudsætninger for at kunne sætte den konkrete situation og problemstilling ind i et større perspektiv.

OECD nedsatte i 90'erne arbejdsgruppen Definition and Selection of Competences (DeSeCo) med det formål at give en holdbar definition af begrebet og fænomenet kompetencer for herefter at indkredse væsentlige kompetencer i nutidens samfund (Bundsgaard, 2006: 27). Følgende er DeSeCos bud på hvilke komponenter en kompetence består af:



1

DeSeCo tager i sin definition udgangspunkt i, at kompetence betyder at kunne noget i en situation. Altså en forståelse af at kompetencer udvikles i relation til konkrete problemer og behov i en given situation og kontekst. Kontekst forstås som rammesættende faktorer som f.eks. lovgivning, organisatoriske og institutionelle rammer, ressourcer, aktører, målgruppe for en social indsats mv. I eksemplet er det behovet for samarbejde, som bliver styrende for udvikling og strukturering af kompetencens komponenter og dermed kompetencen i den givne kontekst. Definitionen modsvarer således den præmis, som er anført ovenfor nemlig, at den praksis professionelle virker i er kompleks, forskelligartet og under stadig udvikling (Professionsbachelor : Uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis 2014).

Bundsgaard udfolder kompetencebegrebet således:

<sup>1</sup> Vores oversættelse af originalfigur fra DeSeCo's definition (Rychen&Salganik 2003:44)

2. "kompetence er at vide hvad der skal til, og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt – og at ville håndtere disse udfordringer (dvs. at have kræfterne til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik)" (Bundsgaard 2009:13 i Illum Hansen & Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for Læremidler, 2015).

I definitionen tilføjer Bundsgaard en væsentlig komponent til kompetencebegrebet, nemlig det kropslige aspekt, som en kilde til erkendelse og en væsentlig faktor i den konkrete professionelle handling.

### Kompetencebegrebet – præsentation af definition

På baggrund af ovenstående gennemgang og forståelser af kompetencebegrebet præsenteres nedenstående definition af kompetencebegrebet og dets komponenter.

Definitionen har til hensigt at tydeliggøre, at såvel tilegnelse af viden som praktiske færdigheder er baseret på kognitive, følelsesmæssige og kropslige erkendelsesprocesser. Det betyder, at der i kompetenceudviklingsforløbet vil være opmærksomhed på at facilitere læreprocesser, hvor der arbejdes med alle tre aspekter. "Holdning" fastholdes som et aspekt, der er væsentligt at fremhæve selvstændigt, i det den professionelle holdning og bevidsthed om samme er retningsgivende for den konkrete handling.



Når kompetencebegrebet forstås som kontekstbundet, betyder det at kompetence til f.eks. tværprofessionelt samarbejde i forbindelse med en §50 undersøgelse ikke er en generisk kompetence, men situeret og kontekstbundet. Det afstedkommer et dilemma i forhold til, hvorvidt man kan erhverve relevante kompetencer gennem iscenesatte læringsforløb. Her taler Bundsgaard om potentielle kompetencer: "Kompetencer eksisterer i en forstand kun i handling(action) udført af individer i en partikulær, specifik, situation men er potentielle før handlingen" (Bundsgaard, 2006). Dermed kan man



sige, at talentmodulet giver studerende mulighed for gennem læringsforløb at erhverve de relevante kompetencer forstået som potentielle kompetencer. Talentmodulet vil i målet for studerendes læringsudbytte arbejde ud fra ovenstående definition af kompetencebegrebet og tage udgangspunkt i konstruerede praksis-situationer, hvor den studerende får mulighed for at sætte kompetencens komponenter i spil. F.eks. ved at tage udgangspunkt i en situation, hvor der er fokus på samarbejdet med andre professionelle og hvor den studerende kan sætte sin viden, færdigheder og forståelse i spil med bevidsthed om, hvorledes denne handling er forankret i og får retning af egen professionspersonlige motivation, holdning, værdier og etik.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at kompetencer aldrig må blive målet i sig selv. Målet med udvikling af kompetencer i talentmodulet er, at studerende i deres kommende arbejde som professionelle i forskellige situationer og kontekster kan arbejde sammen tværprofessionelt om konkret at støtte børn og unges livsførelse (Schwartz, 2014). Det er dette mål, som er styrende for hvilke kompetencer det er relevant at udvikle.

### **Litteratur**

- Bundsgaard, J. (2006). Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder. *Cursiv*, 27-58.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3rd ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illum Hansen, T., & Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for Læremidler. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim; i samarbejde med Læremiddel.dk.
- Nielsen B., Grønbæk Nielsen N. and Mølgaard N. (Eds.) (2014). *Professionsbachelor: Uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (2nd ed.). Kbh.: UCC.
- Schwartz, I. (2014). Hverdagsliv og livsforløb: Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse. Aarhus: Klim.

### **Links**

[http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme\\_dk\\_videregaaende\\_uddannelse\\_20080609.pdf](http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme_dk_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf)

### **Den professionspersonlige kompetence**

Professionelle der arbejder med børn og unge i udsatte positioner arbejder med at skabe en tillidsfuld kontakt med børn, unge, forældre og andre professionelle. I etablering af en god kontakt og relation er en høj grad af bevidsthed om egen kommunikation i samspillet med andre vigtig. Relationen mellem den professionelle og børn og unge er asymmetrisk og derfor påhviler der den professionelle et stort ansvar for kommunikationen.

Hvad enten den professionelle er vidende eller uvidende om det, så er det kropslige aspekt betydningsfuldt både i kommunikation med andre, og også i den professionelles bevidste kontakt med- og forståelse af sig selv i konkrete situationer (*Kroppens sprog i professionel praksis : Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* 2012). Undersøgelser viser, at det først og fremmest er kroppens sprog og stemmens klang, vi opfatter i kommunikationen (*Kroppens sprog i professionel praksis : Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* 2012: 79). Derfor er det betydningsfuldt at være *medvidende* om kroppen som klangbund i kommunikationen.

Det er vigtigt, at den professionelle kan skabe balance mellem det professionelle og det personlige – at kunne være personlig uden at være privat. I professionel sammenhæng er den kropslige kommunikation på én gang personlig og professionel.

*Personlig, fordi den grundlæggende kommunikation dybest set er funderet i den enkeltes krop. Professionel fordi der i forskellige sfærer afhængigt af fag og kontekst er visse uskrevne regler og forventninger til den professionelle kommunikation (Kroppens sprog i professionel praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation 2012:76)*

Den professionspersonlige kompetence defineres som en kombination af:

- Egenkontakt
- Kommunikationslæsning og kontaktevne
- Lederskab over gruppe eller situation

(*Kroppens sprog i professionel praksis : Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* 2012: 80)

Helle Winther definerer det professionspersonlige, som en treklang mellem det kropslige, personlige og professionelle. (*Kroppens sprog i professionel praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* 2012: 76) Denne treklang kan danne udgangspunkt for selverkendelse, læring og supervision. Den professionspersonlige udvikling er en "arbejdslivs-lang" læreproces, som starter første dag på studiet og slutter sidste dag i arbejdslivet.

Knyttet til konkrete praksissituationer kan den professionspersonlige udvikling hjælpes på vej gennem facilitering af lære- og refleksionsprocesser, professionelle hjælpesamtaler, intervision – kollegial supervision (Løw, Hermansen, & Petersen, 2005) og med fokus på kroppen som læremester kan anvendes guide til kommunikationstræning og spørgeguide til erkendelse af egenkontakt, som beskrevet i bogen *Kroppens sprog i professionel praksis*.

### **Litteratur**

- Løw, O., Hermansen, M. & Petersen, V. (2005). *Kommunikation og samarbejde: I professionelle relationer* (2nd ed.). Kbh.: Alinea.
- Winther H (2012) (Ed.) *Kroppens sprog i professionel praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig*

## 3. 2. Vidensgrundlag om udsathed i et resiliensperspektiv

### Udsathed i et resiliensperspektiv

I dette talentmodul er der valgt at sætte et særligt fokus på udsathed ud fra et resiliensperspektiv, fordi resiliensprocesser er et vidensområde, som har noget at tilbyde mange professioner, og et samarbejde mellem mange professionelle er ofte nødvendigt for at ændre en vanskelig situation for et barn til et godt forløb. At beskrive udsathed ud fra dette perspektiv er derfor ikke en eksklusion af andre vidensfelter, som professionsbachelorstuderende kender til, men et tilbud om nogle fælles begreber. Derudover er der inddraget en kort beskrivelse af Servicelovens bestemmelse af udsathed, da dette er en fælles ramme for alle professionelle.

Resiliensprocesser bygger på et vidensfelt med fokus på, hvad der gør, at man klarer sig godt på trods af risiko og forskning i resiliensprocesser. Forskning i resiliens studerer, hvilke faktorer der bevirker, at nogle børn tilsyneladende klarer sig godt under belastning, ligesom det studeres, hvilke udviklingsprocesser, der bevirker, at børn klarer sig godt (Jakobsen, 2014).

Menneskets udviklingsprocesser er kendetegnet ved både ækvi- og multifinalitet. Ækvifinalitet betyder, at forskellige udgangspunkter kan lede til samme tilstand, og multifinalitet betyder, at samme udgangspunkt kan føre til forskellige tilstande. Der er derfor sjældent en simpel årsags-virkningssammenhæng mellem den belastning et barn udsættes for, og hvordan det kommer til at gå barnet. Det betyder at man på trods af stor viden om et barns livssituation ikke kan forudsige, hvordan det kommer til at gå barnet fremover.

I socialt arbejde spiller psykologiske, neurobiologiske, psykodynamiske og udviklingsøkologiske perspektiver en vigtig rolle i forhold til det teoretiske grundlag. I dette vidensgrundlag er der valgt at gå i dybden med udsathed ud fra et resiliensperspektiv, som er et perspektiv, der ikke udelukker viden fra de andre nævnte teoriområder.

Børn, der vokser op under vanskelige forhold, holder ikke bare op med at udvikle sig, men udvikler sig nogle gange anderledes end børn, som ikke møder vanskeligheder. Det skyldes, at vi mennesker skabes i samspil med og i relationer med andre mennesker og med de omgivelser, vi lever i. Nogle opnår ikke de samme muligheder som andre gør, fordi belastningerne betyder, at de i deres udviklingsbaner ryger meget ud af kurs, mens andre ikke gør. Det kan f.eks. betyde, at barnet har lukket ned for nogle udviklingsmuligheder, fordi der ikke var en "modverden" parat til at tage imod. Sroufe, (Sroufe, 1997) der er Professor Emeritus of Child Psychology fra Institute of Child Development at the University of Minnesota, er en central

skikkelse indenfor udviklingspsykopatologien. I en artikel fra 1997 illustrerer han skematisk en fremstilling af forskellige udviklingstier, jf. figur 1. Han fokuserer på forskellige begivenheder i børns liv og analyserer begivenhedernes betydning for børns udvikling gennem forskellige udviklingsstier.



Fig. 1. Udviklingsstier

Sroufe taler om følgende fire udviklingsstier:

A) Kontinuerlig dårlig tilpasning, der kulminerer i sygdom, B) Kontinuerlig positiv tilpasning og god udvikling, C) Vanskelig start efterfulgt af positiv forandring og D) God udvikling efterfulgt af negativ ændring i retning af sygdom (Sroufe, 1997).

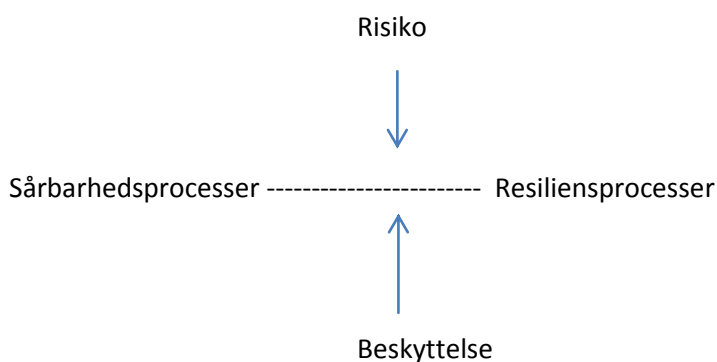
Både A: Kontinuerlig dårlig tilpasning, C: Vanskelig start efterfulgt af positiv forandring samt D: God udvikling efterfulgt af negativ ændring, er udviklingsstier som rummer grader af udsathed. Opgaven med at identificere "udsathed" i de tre skitserede udviklingsbaner vil være forskellig.

Begrebet "livslang udvikling" hører også med til denne teoriudvikling, der er baseret på et voksende antal studier, empiriske fund og teorier om faktorer, der kan ændre en udviklingsproces. Sroufe (1997) ser udvikling som en aktiv dynamisk proces, hvor oplevelser tillægges både betydning og mening og får betydning for udviklingsprocessen.

Scroufes teori er et vigtigt vidensområde for professionelle, der arbejder med børn og unge i udsatte positioner, da den kan bidrage med viden om, hvordan vi som professionelle kan støtte børns og unges udviklingsprocesser frem for kun at have fokus på om de klarer sig. Den omstændighed, at barnets udviklingsprocesser retter sig efter de muligheder, som barnet har og som barnet bliver budt, betyder, at nogle børn under vanskelige forhold måske udvikler en høj grad af ansvarlighed for andres velbefindende både over for børn og voksne. Det kan også være, at de bliver særlige gode til at begå sig i konfliktsituationer, eller at de udvikler særlige kompetence til at navigere i utrygge situationer. Det er derfor vigtigt, at disse kompetencer bliver værdsat som ressourcer.

Forståelse af udsathed ud fra et resiliensperspektiv vil derfor også handle om at se efter de kompetencer, som barnet måske har udviklet for at kunne være i sine omgivelser uden hele tiden at have et højt angstniveau. Et sådan blik på kompetencer kan også være med til at reducere risikoen for stigmatisering som følge af belastninger og skabelse af selvopfyldende forudsigelser. At arbejde ud fra et resiliensperspektiv handler både om at være bevidst om risikoen og forstå risikoen, når man vil arbejde med interventioner. En meget vigtig beskyttelse er at stoppe risikoen f.eks. ved at arbejde for at skaffe barnet stabile og nære voksenkontakter.

Et andet bidrag fra forskning i resiliensprocesser i forhold til udsathed er inddragelse af viden om beskyttelsesfaktorer. Både før og efter at barnet har været udsat for en belastning eller mens barnet er i en vanskelig livssituation, er der også nogle vilkår til stede, som beskytter barnet mod belastning.



Et eksempel kan f.eks. være et barn, hvis mor er alvorligt syg, men hvor faren træder til og er noget af det for barnet, som moren tidligere var. Barnet er mere udsat, hvis moren bliver syg, og barnet ikke har en far eller en anden voksen, som kan være der for barnet. Et sårbart barn er således ikke nødvendigvis i en udsat position, hvilket kan betyde at muligheden for at gennemgå en resiliensproces - det vil sige at klare sig bedre på trods af belastning - bliver større, når der er ressourcer til rådighed for barnet.

At arbejde med udsathed ud fra et resiliensperspektiv betyder, at man bevæger sig indenfor en teoretisk ramme, hvor man forsøger at identificere risiko, belastning, beskyttelse og mulige veje for resiliensprocesser. (Se Jakobsen 2014; kap 5. Intervention ud fra et resiliensperspektiv).

### **Udsathed ifølge Serviceloven**

Identifikation af udsathed er en central opgave i det sociale arbejde, og selve forståelsen af og diskussioner om at være "udsat", er omdrejningspunkt for en stor del af teoridannelsen, modeller og redskaber i socialt arbejde. Forståelse af udsathed er tæt knyttet til forståelse af, hvad et socialt problem er, og i forhold til talentmodulet er det vigtigt at give en introduktion til dette felt.

Se forslag til bøger på litteraturlisten.

I det professionelle sociale arbejde i praksis bruger professionelle et fagsprog til at beskrive udsathed. De børn og familier, som der samarbejdes med, har også selv et sprog om udsathed, men sproget er ikke nødvendigvis et fælles sprog for professionelle og familier. Det er derfor relevant, at den fagprofessionelle er bevidst om sit fagsprog og hvordan dette sprog anvendes i arbejdet med familier.

I krydsfeltet mellem teori og fagsprog bruges ord som problembørn, utilpassede børn, sårbare børn, risikobørn, udsatte børn, psykosocialt udsatte børn, omsorgsvigtede børn, truede børn, børn i fare, sociale behovsbørn, bekymringsbørn, adfærdsvanskelige børn og "inklusionsbørn". Det er alle begreber, som er funderet i forskellige teorier og praksis. Lovgivningen er også med til at sætte en ramme og give et sprog for, hvordan "udsathed" kan forstås.

Serviceloven sætter rammen for kommunale omsorgs- og serviceydelser for borgere i al almindelighed samt for grupper med særlige behov. I Serviceloven er følgende formål beskrevet i forhold til at yde støtte til børn og unge med særlige behov:

§ 46. Formålet med at yde støtte til børn og unge, der har et særligt behov herfor, er at sikre, at disse børn og unge kan opnå de samme muligheder for personlig udvikling, sundhed og et selvstændigt voksenliv som deres jævnaldrende.

Nygren (Nygren, 2006) beskriver lovændringer fra 2001, hvor lovgivning om barnets behov blev knyttet til FN's børnekonvention. FN's Konvention om Barnets Rettigheder omhandler beskyttelse af børn og deres rettigheder.

I den danske lovgivning er det centrale forsat at sikre barnets bedste qua "ligestilling i fremtiden" (s.10), altså at børn og unge på sigt få sammen muligheder som alle andre i samfundet.

Hvis man går videre i lovtæksten beskrives det i fem punkter, hvor der kan være brug for at sætte en særlig støtte ind. De fem punkter er:

- 1) sikre kontinuitet i opvæksten og et trygt omsorgsmiljø, der tilbyder nære og stabile relationer til voksne, bl.a. ved at understøtte barnets eller den unges familiemæssige relationer og øvrige netværk
- 2) sikre barnets eller den unges muligheder for personlig udvikling og opbygning af kompetencer til at indgå i sociale relationer og netværk
- 3) understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse
- 4) fremme barnets eller den unges sundhed og trivsel
- 5) forberede barnet eller den unge til et selvstændigt voksenliv

Vender man disse punkter om, kan man få en beskrivelse af, hvilke manglende udviklingsmuligheder og vilkår, der kendetegner børn og unge med særlige behov.

Det der peges på i lovgivningen, som børn og unge kan være udsat for og som betyder, at de har særlig brug for støtte, er følgende: "Manglende kontinuitet i opvæksten og et utrygt omsorgsmiljø med ustabile og manglende nære relationer til voksne. De har manglende muligheder for personlig udvikling samt manglende mulighed for at opbygge kompetencer til at kunne indgå i sociale relationer og netværk. De har manglende støtte til skolegang og til at gennemføre en uddannelse, og de har dårlig sundhed og trivsel samt manglende muligheder for at kunne blive forberedt til et selvstændigt voksenliv".

Der står i lovtæksten ikke noget om hvor mange "mangler" der skal være til stede samtidig, for at man kan sige at et barn eller en unge er så udsat, at de har brug for støtte. Det betyder, at det forsat er op til den enkelte professionelle at konkretisere, hvornår et barn/en ung vurderes at være udsat. I følge Ebsens (Ebsen, 2008) gennemgang af udsathedsbegrebet i den danske sociallovgivning, har det i lovgivningen i gennem de sidste 100 år ikke på noget tidspunkt været klart, hvem gruppen af udsatte er og hvad der kendetegner deres liv, vilkår og adfærd.

I forbindelse med anbringelsesreformen (2006) kom der en beskrivelse af punkter, der skal indgå i en børnefaglig undersøgelse. Disse punkter er udvikling og adfærd, familieforhold, skoleforhold, sundhedsforhold, fritidsforhold, venskaber og andre relevante forhold (Erlandsen et al., 2015).

Selvom serviceloven kan være med til at afgrænse, hvor vi skal holde fokus i arbejdet med udsathed, kræver arbejdet med "udsathed" en indsats fra mange forskellige professionelle, fordi kompleksiteten betyder, at det ikke er en enkelt og velafgrænset opgave.

### **Forslag til spørgsmål**

- Begrebet "udsat" lægger op til en undersøgelse af, hvad børn og unge kan være udsat for. Identificer dine egne og andres forståelser af udsathed.
- Hvilket sprog anvender professionelle til at beskrive udsathed?
- Resiliensperspektivet betyder, at man kan undersøge spørgsmålet: Hvilken risiko er det vi ser på? Hvad er vi bekymret for at der kan ske, og hvilke forhold og faktorer kan modvirke og måske endda forhindre, at en sådan risiko kan opstå. Hvad betyder resiliensperspektivet for vores måde at arbejde med udsathed på?

### **Forslag til videre læsning**

- Bo K., Guldager, J. & Zeeberg, B. (2011). Udsatte børn - et helhedsperspektiv. Akademisk Forlag
- Ejrnæs, M. (2015). Risiko, risikofaktorer og resiliens. Kapitel 3. Hans Reitzels forlag
- Erlandsen, Jensen, Langager & Petersen (2015). Udsatte børn unge - en grundbog, Hans Reitzels Forlag
- Håndbog om barnets reform, <http://socialstyrelsen.dk/udgivelser/handbog-om-barnets-reform>
- Jakobsen, I.S. (2008). Resiliens forskning og socialt arbejde. i: Blandede bolsjer - Socialrådgiveruddannelsen i Odense - Aktuelt og historisk, Den sociale højskole i Odense
- Jakobsen, I.S. (2014). Resiliensprocesser. Akademisk forlag
- Meeuwisse, Sward, Suneson (2007) Socialt arbejde - en grundbog. Hans Reitzels forlag
- Serviceloven

### **Links**

- [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG8ZTG3N/\\$file/TEMA\\_udsatteBoer\\_Underretninger\\_bornogunge\\_192012.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG8ZTG3N/$file/TEMA_udsatteBoer_Underretninger_bornogunge_192012.pdf)



### 3.3. Videngrundlag om tværprofessionelt samarbejde

#### Indledning

Børn og unge lever deres hverdagsliv på tværs af forskellige arenaer - de lever på tværs af deres institutions- og skoleliv, fritidsliv og familie- og venskabsliv.

Professionelle arbejder på arbejdspladser generelt adskilt fra hinanden i hverdagen: dagpleje, vuggestue, børnehave, skole, socialrådgivning, psykologisk rådgivning, sundhedspleje, børnetandpleje, teams af ressourcepædagoger (tidligere støttepædagoger), ergoterapeuter, fysioterapeuter, tale-/hørekonsulenter, fritids- og ungdomsklubber, ungdomsskoler og ungdomsuddannelser. Professionelle er gennem deres uddannelsesforløb blevet specialiseret til at arbejde med specifikke opgaver i den samfundsmæssige arbejdsdeling. I forhold til børn og unge i udsatte positioner er specialiseringen både en ressource og en konkret udfordring. Ifølge Tina Bømler *"er velfærdssamfundets specialer bedst til at tage sig af mennesker med velafgrænsede problemstillinger. Når vi har med mennesker med komplekse problemstillinger at gøre, virker specialiseringen derimod som en udstødningsmekanisme."* (Bømler, 2011). Alle børn og unge skal f.eks. bevæge sig igennem mange overgange på tværs af forskellige professioner i deres barne-/ungeliv, hvilket kan være både risikabelt og eksklusionsfremmende for dem. Charlotte Højholt peger på, at *"Børns vanskeligheder er knyttet til de voksnes samarbejde om dem. Børns liv er på tværs af sammenhænge, men professionelle kigger næsten kun på eget fagfelt."* (Højholt, 2011).

De forskellige professioners specialviden, kompetencer og erfaring har stor betydning for samarbejdet med børn og unge i udsatte positioner og deres familier, og ofte er problemstillingernes kompleksitet af en karakter, der nødvendiggør samarbejde mellem forskellige professioner. Historisk har det været nødvendigt med en arbejdsdeling og specialisering på tværs af professionerne og samtidig er de forskellige professioner en del af hinanden. Det er denne forbundenhed, der er tværprofessionelt samarbejdes fundament. Tværprofessionelt samarbejde er således et vilkår for professionelle velvidende at *"professionelle foretrækker at arbejde sammen med professionelle med samme uddannelsesmæssige baggrund"* (Sehested et al., 2011).

#### Mål med tværprofessionelt samarbejde

Målene med tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet er

- At støtte børn og unges livsførelse så de får mulighed for at deltage og bidrage i fællesskaber som borgere i et demokratisk samfund, og at de oplever anerkendelse gennem deres deltagelse og bidrag
- At skabe rum for samspil mellem den viden, de erfaringer og de metoder, som forskellige pædagogiske, didaktiske, sundheds- og socialfaglige professionelle forskellige steder i normal- og specialsystemet benytter, således at samspillet kan bidrage til en almen, social, forebyggende og inkluderende indsats i praksis

Tværfprofessionelt samarbejde er en metode og en arbejdsform (Villumsen, 2011) og hviler på det grundsyn, at arbejde med komplekse problemstillinger nødvendiggør bidrag fra forskellige professioner. Det er således én arbejdsform ud af flere og forståelsen af tværfprofessionelt samarbejde som en arbejdsmetode betyder, at der er behov for at træne og tillære bestemte kompetencer for at kunne anvende metoden. Det kræver tid at udvikle kompetencer til at kunne arbejde på tværs af professioner.

Vejen mod målene er

- At professionelle lærer at samarbejde og kommunikere deres respektive ekspertviden - og herigennem lære nyt af og gennem hinanden. For at nå målene med tværfprofessionelt samarbejde forudsætter det, at de forskellige professioners forståelser sættes i spil i forhold til hinanden i bestræbelsen på at skabe ny viden i en fælles læreproces.

### Den professionelle som tværfprofessionel praktiker

Vejen mod målene åbner samtidig for en ny opfattelse af, hvad professionalitet er.

Skematisk illustrerer Donald A. Schön det på følgende måde (Schön, 2001):

Den professionelle som ekspert	Den professionelle som tværfprofessionel praktiker
Den professionelle formodes at vide og må påstå at vide, uanset om vedkommende er usikker på sin faglige vurdering eller ej	Den professionelle formodes at vide, men er ikke den eneste i situationen, der besidder relevant og vigtig viden. Den professionelles usikkerhed kan være en kilde til professionel udvikling
Den professionelle holder afstand til målgruppen og samarbejdspartnere ved at hæge om sin ekspertrolle. Giver andre fornemmelsen af ekspertise og blødgør gennem varme og sympati	Den professionelle søger at opnå viden om samarbejdspartneres og målgruppens oplevelse af den professionelle indsats, tillader og søger at skabe rum for at ny viden vokser ud af situationen
Status og agtelse er målet for den professionelle i mødet med målgruppen og samarbejdspartnere	Målet for den professionelle er at opnå forbindelse til andre professionelle og målgruppen som følge af, at hun ikke skal hævde sin status og vedligeholde sin professionelle facade

Når tværfprofessionelt samarbejde forstås som en metode og en arbejdsform er det skiftet fra den professionelle som ekspert til den professionelle som tværfprofessionel praktiker der er i fokus. Børn, unge og forældre er centrale og vitale aktører i tværfprofessionelt samarbejde, og udvikling af merviden på tværs af professionelle, børn, unge og forældre har således afgørende betydning for kvalitet i indsatser, for kvalitet i de beslutninger der træffes i det tværfprofessionelle samarbejde og for succes i samarbejdet.

### T-kompetence

Bevægelsen fra den professionelle som ekspert til den professionelle som tværfprofessionel praktiker åbner også til en ny forståelse af, hvad det er for kompetencer der er behov for, når forskellige professioner mødes og samarbejder for at finde nye svar på komplekse problematikker.

Det teoretiske begreb for disse kompetencer er "T-shaped persons" (Andersen et al., 2016). I fokus er to dimensioner af kompetencer:

**Dybdefagligheden** er den vertikale kompetence i T'et. Dybdefagligheden er den specifikke faglighed, som den enkelte professionelle har tilegnet sig gennem den konkrete professionsbacheloruddannelse og professionelt arbejde indenfor faget.

**Breddefagligheden** er den horisontale kompetence i T'et. Breddefagligheden handler om empati overfor mennesker og for andre fagligheder end ens egen. Breddefagligheden viser sig som åbenhed og nysgerrighed overfor kolleger og en undersøgende, eksperimenterende og deltagende tilgang til samarbejdet.

Interaktionen mellem dybde- og breddefaglighed og social kompetence giver adgang til læring, refleksion og udvikling (Ingerslev et al, 2014).

## Perspektivskifte

Ifølge Anne Marie Villumsen handler tværprofessionelt samarbejde om at kunne flytte sig fra eget perspektiv og kunne tage de andres perspektiv (Villumsen, 2015).

Det handler om at kunne arbejde i og med multiple perspektiver - at kunne bytte perspektiv og se opgaven fra barnets/den unges perspektiv - fra forældrenes perspektiv - fra andre faggruppers perspektiv - fra forvaltningen perspektiv - og fra et politisk perspektiv (i relation til gældende love, bekendtgørelser og nationale udviklingsstrategier).

Anne Marie Villumsen understreger samtidig at "*I det tværprofessionelle møde mødes uligheden for at belyse et tema/en opgave ud fra ulighedens specifikke kompetence og rolle for sammen at udvikle merviden. Når vi forlader et tværfagligt møde har vi udvidet vores forståelse og erkendelse af opgaven eller temaet, vi har undersøgt*" (Villumsen, 2013).

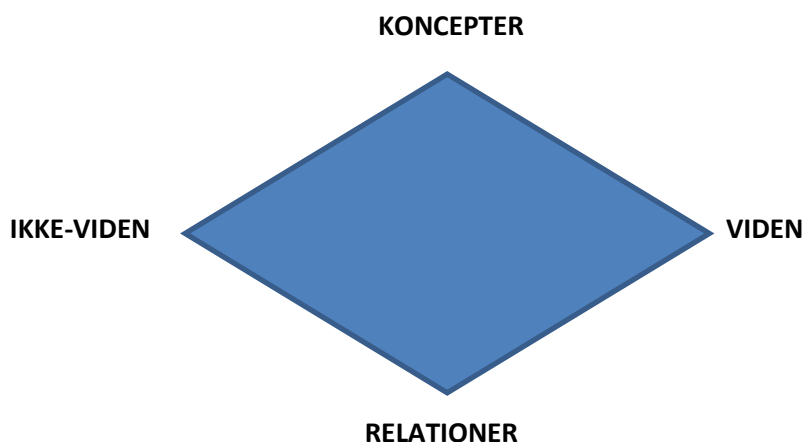
Derfor er der behov for at professionelle træner kompetencer både til at samarbejde på tværs af ulige professionsområder og til at arbejde med perspektivskifte.

## Viden og ikke-viden

Når professionelle mødes på tværs af forskellige fagligheder er der på den ene side i høj grad dyb faglighed tilstede og på den anden side er der også områder, hvor ingen af professionerne har viden og erfaring hverken i forhold til det konkrete barn/den konkrete familie eller faglig viden og metoder. Der er ingen lette svar på komplekse problematikker og udvikling af relevante professionelle handlinger er kontinuerligt kontekst- og situationsafhængig.

Lotte Darsø har udviklet en innovationsdiamant, som taler ind i beskrivelsen af den professionelle som tværprofessionel praktiker (Darsø, 2011) og taler bl.a. om forholdet mellem viden og ikke-viden.

Innovationsdiamanten ser ud som følger:



Centralt i udvikling af tværprofessionelle kompetencer er ifølge Lotte Darsø, at professionelle på den ene side kan bevæge sig imellem sikker viden (evidens) og åbenhed overfor at der er store felter, hvor de professionelle sammen er ikke-vidende - og på den anden side imellem koncepter med eksplicite handleanvisninger og tillid til at de konkrete relationer, den tværprofessionelle grupper udvikler over tid med hinanden, kan bære nye handlemåder, og at de professionelle tør afprøve de handlemåder, som de sammen finder relevante og robuste.

### Uenighed som grundvilkår

Når professionelle mødes på tværs af professioner træder forskelle mellem de forskellige professioner frem. Men ifølge Morten Ejrnæs er forskellene mellem faggrupperne så små, at de ikke kan have nogen betydelig indflydelse på det tværfaglige samarbejde, men forskellene mellem medarbejdere indenfor samme faggruppe er så store, at de kan få stor indflydelse både på det faglige og det tværfaglige samarbejde.

Morten Ejrnæs påpeger samtidig, at uenighed er et grundvilkår i pædagogisk, didaktisk og sundheds-socialfagligt arbejde og at der eksisterer følgende forskellige typer af uenigheder:

- Manglende viden om f.eks. teori, metoder og love samt ukendskab til love, regler eller procedurer
- Mangel på regler eller procedurer. Uenigheden skyldes, at der ikke findes regler, der præciserer arbejdsgagen og der er uenighed om hvem der skal gøre hvad hvornår.
- Værtdipluralisme og værdikonflikter mht. opdragelse, medbestemmelse, kønsroller, disciplin, kreativitet m.m.
- Interessekonflikter, der knytter sig til medarbejdernes forskellige professioner eller medarbejdernes forskellige positioner. Professionskampe om arbejdsområder og magtkampe om indflydelse (Ejrnæs, 2003).

## Grænselæring i et tværprofessionelt praksisfællesskab

Ifølge Etienne Wenger er et *"tovejssamspil mellem erfaring og kompetence afgørende for praksisudvikling. Tovejssamspillet rummer mulighed for at en transformation af både erfaring og kompetence og dermed for læring, individuelt og kollektivt. .. Læring kan ... karakteriseres som en forandring i tilpasningen mellem erfaring og kompetence, uanset hvilken af disse to der i et givet øjeblik er den afgørende faktor i en gentilpasning (Wenger, 2004).*

Etienne Wenger peger på, at grænser kan krydses, *når deltagerne er i stand til at genkende en meningsoplevelse hos hinanden og udvikle så meget fælles fornemmelse af kompetence, at der kan ske en vis gensidig læring. Han understreger samtidig, at læringen svækkes, når afstanden mellem erfaring og kompetence er for lille, og når den er for stor. ... Da grænseoverskridelse skaber en spænding mellem erfaring og kompetence, er den en proces, hvorved læringen potentielt styrkes og potentielt svækkes.*

I tværprofessionelle praksisfællesskaber er der således en opgave i at arbejde sammen på måder, der kontinuerligt fastholder en tilpas spænding mellem deltageres erfaring og kompetence med det formål at udvikle merviden på tværs af professioner og børn, unge og forældre. Derfor har relationelle faktorer afgørende betydning for samarbejde på tværs af professioner, og det er vitalt at øve, træne og udvikle professionelle og relationelle handlekompetencer.

## Relationel kompetence

I samarbejde om komplekse og sektoroverskridende problemstillinger arbejder professionelle i et grænseområde mellem egen og andres faglighed. Som grænsemetaforen illustrerer, står den professionelle med et ben i eget kendt land og et ben i ukendt land. Samarbejdet med andre professioner i dette område rummer et potentiale for at udvikle ny fælles og relevant viden i forhold til den problemstilling samarbejdet udspringer af. Men samtidig er det et krævende felt at være i for professionelle. Grænselandet er ikke et neutralt område og samtalerne kan være indlejret i stærke følelser, som reflekterer, hvordan forskellige forståelser og fortolkninger af en problemstilling er knyttet til den enkeltes professionsidentitet.

En måde at håndtere udfordringer i det professionelle samarbejde på er at opstille procedurer, som regulerer, registrerer og styrer samarbejdet. Med introduktion til begrebet "relational agency" (Edwards, 2005) argumenterer den engelske forsker Anne Edwards for, at denne vej ikke er tilstrækkelig, men at "relational agency" er nødvendig for at kunne udfolde det videnspotentiale, der er til stede i samarbejdet. Et videnspotentiale i form af dels forskellige fagligheder og perspektiver på den fælles sag og dels samspillet mellem disse. Det er svært at oversætte begrebet "relational agency" direkte. "Agency" betyder bl.a. handlen, virken, magt og formidling<sup>i</sup>. Med henvisning til handleaspektet oversættes "agency" med kompetence forstået som det at kunne handle i praksis på baggrund af ens færdigheder, viden og holdninger. I det følgende bruges begrebet "relationel kompetence" synonymt med "relational agency". Edwards definerer relationel kompetence som "kompetence til at afstemme ens tanker og handlinger med andres for at kunne forstå problemer i praksis og respondere på dem"<sup>ii</sup> (Edwards, 2005:169). Med begrebet relationel kompetence er der fokus på de aktører som samarbejder på tværs af organisationer og faggrænser.

For både at skaffe et tilstrækkeligt belyst vidensgrundlag for den indsats, der skal hjælpe børn og unge i udsatte positioner og samtidig hjælpe professionelle til at bevæge sig ind og ud af forskellige kontekster uden at være beskyttet af et institutionelt ly, er der brug for stærke relationelle kompetencer. De stærke relationelle kompetencer gælder såvel relationen mellem professionelle som relationen mellem professionel og borger. Formålet er todelt. Det handler både om at blive i stand til at arbejde sammen og samtidig lære af samarbejdet. Anne Edwards argumenterer for relationel kompetence som en stærk version af professionel handlekraft som opretholdes gennem fælles arbejde (Edwards, 2011).

Udviklingen af begrebet relationel kompetence baserer sig på forskning, som har fulgt interventioner i forhold til børn i udsatte positioner og derigennem dokumenteret, at der er behov for mange forskellige typer af viden, for at professionelle i tilstrækkelig grad forstår kompleksiteten af børns behov før de sætter ind med handling (Edwards, 2005)<sup>2</sup>. Edwards pointe er, at det relationelle engagement i andre professionelles viden og motiver i forhold til en problemstilling kan producere en fælles viden som omfatter en delvis fælles forståelse af hvad der er det vigtige/hvad der gør en forskel for andre bidragende eksperter. Denne viden kan så mediere responsiv professionel handling (Edwards, 2011).

### **Relationel viden og relationel kompetence**

Når professionelle arbejder med andre professionelle og borgere(klienter) i og på tværs af forskellige faglige miljøer og forhandler forståelser af opgaver og hvordan de skal løses, kan man iagttage to karakteristiske træk ved samarbejdet (Edwards, 2011: 33):

1. Professionelle kommer til en erkendelse af den faglige specialistviden som er distribueret på tværs af praksis og arbejdssammenhænge
2. Professionelle anvender både deres kernefaglighed og tilføjer en ekstra form for viden som Edwards kalder relationel viden<sup>3</sup>

Den relationelle kompetence i samarbejdet udvikles i en proces med to trin, som er i en konstant indbyrdes dynamik (Edwards, 2011: 34). **Første trin** er at anerkende motiver og ressourcer, som andre bibringer i deres fortolkning af en problemstilling og derved få en fælles udvidet forståelse af problemstillingen. **Andet trin** er, på baggrund af den udvidede problemforståelse, at justere sit eget svar på problemstillingen og forslag til indsats i forhold til de andres svar og forslag. Det er en dynamisk proces, hvor man både stiller egen viden til rådighed og får adgang til hinandens ekspertise (Wong et al., 2012).

I det tværprofessionelle samarbejde handler det ikke om "at komme ind i hinandens hoveder" men snarere om en kapacitet til løbende at engagere sig i forhandlinger, hvor de forskellige professionelle spiller ind med hver deres faglighed og forståelse af opgavevaretagelse og mål (Schwartz, 2014b). Intentionen er at forståelsen af målet for samarbejdet – den fælles sag - bliver "udvidet" og nuanceret, når forskellige

---

<sup>2</sup> Se også Schwartz 2014a

<sup>3</sup> Relational expertise

forståelser bringes "til torvs" i deres tolkning/forståelse og svar på målet for samarbejdet. Omvendt virker en udvidet forståelse af problemstillingen/målet tilbage på professionelles forståelser, som kan blive beriget af andre professionelles fortolkninger. Relationel kompetence handler ikke om, at én professionel efterspørger støtte til handling på baggrund af hendes forståelse og analyse af en situation og et barns behov og udfordring men om, at forskellige professionelle bidrager med forskellige perspektiver på problemstillingen, som derved udfoldes og nuanceres og på den baggrund udvikles der handleforslag. Det handler ikke om at en pædagog skal kunne gøre som en sundhedssygeplejerske, men om at kunne forstå og arbejde med på hinandens faglige perspektiver. En socialrådgiver og en lærer kan i fællesskab udvide deres forståelser ved at de hver især anvender de konceptuelle og materielle redskaber som er knyttet til deres specialer og stiller deres viden til rådighed for hinanden.

### **Hvad skal der til for at udvikle fælles viden i grænseområdet?**

Det er en vigtig præmis at anerkende, at en anden professionel er en nødvendig ressource i samarbejdet og at det er nødvendigt at klarlægge, anerkende og forhandle brugen af den ressource for at kunne handle kvalificeret i forhold til en fælles sag. Dernæst handler det også om at vide, hvem det er relevant at inddrage. Hvem er det f.eks. vigtigt at komme i tale med for at få belyst barnets behov og få fat i de ressourcer, som understøtter social inklusion ( Edwards, 2005)?

At udvikle relationel kompetence og relationel viden i grænselandet med de udfordringer, som er i dette felt kan læres, men det kræver omhyggelig facilitering af møder og mødernes kommunikationsprocesser. I opbygning af fælles viden er mediering og forhandling nødvendige ingredienser i processen. Dialogiske kompetencer er centrale. Ved dialog forstås: *en særlig slags undersøgende, uforudsigelig og risikofyldt samtale, hvor sandheden eller den bedste løsning ikke er givet på forhånd*(Alrø & Kristiansen, 2004).

De dialogiske kompetencer kan beskrives som bestående af følgende niveauer:

- Færdigheder: spørge og lytte teknikker
- Forholdemåder: nærvær, metakommunikation, anerkendelse, perspektivrefleksion(perspektivskifte), empati, kongruens
- Værensformer: "care, share and dare" kultur

(Alrø & Kristiansen, 2004)

### **Litteratur**

Ahlgreen B, Petersen C, Balleby M, & Johansen, L. (2012). *Kortlægning af modeller for tværfagligt samarbejde : Afsluttende rapport.* ( No. 12-004). Aarhus: Folkesundhed & Kvalitetsudvikling og Socialstyrelsen. Alrø, H., & Kristiansen, M.,f.1946. (2004). *Dialog og magt i organisationer.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Andersen, Per Bo Nørgaard og Karen Ingerslev (2016): *Fremtidens samskabende lederkompetence*

- *Ledelse på tværs af grænser bliver stadig vigtigere i offentlige og private organisationer. T-formede ledere og medarbejdere er svaret på fremtidens udfordringer,*

[www.lederne.dk/ledelse-i-dag](http://www.lederne.dk/ledelse-i-dag)

Bømler, Tina (2011): *Fra socialstat til kontrolstat*. Hans Reitzels Forlag

Darsø, Lotte (2011): *Innovationspædagogik - kunsten at fremelske innovationskompetence,*

Forlaget Samfundslitteratur

Edwards, A. (2005). *Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner*. International

Journal of Educational Research, 43(3), 168-182.

Edwards, A. (2011). *Building common knowledge at the boundaries between professional practices*

: *Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise*. International

Journal of Educational Research, 50(1), 33-39.

Ejrnæs, M. (2006). *Faglighed og tværfaglighed: Vilkaerne for samarbejde mellem pædagoger,*

*sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere*, Akademisk Forlag

Højholdt, A.(2013): *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis*, Hans Reitzels Forlag

Højholt, C. (1990): *Tværfagligt samarbejde: Møderæs eller helhedsløsning*, Udkast nr. 18

Højholt, C. (2011): *Børn i vanskeligheder - samarbejde på tværs*, Dansk Psykologisk Forlag

Ingerslev, Karen, Birgit Eg og Vibeke Krøll (2014): *Teori T - om bredde- og dybdefaglighed hos*

*sygeplejersker*, Dansk Sygeplejeråd, fagtidsskriftet Sygeplejersken 2014, nr. 8



Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker - hvordan professionelle tænker, når de arbejder*,

Forlaget Klim

Schwartz, I. (2014a). *Hverdagsliv og livsforløb : Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og*

*unges livsførelse*, Forlaget Klim

Sehested, K. og L. Leonardsen (2011): *Fagprofessionelles rolle i samarbejdsdrevne innovation*, i:

Samarbejdsdrevne innovation i den offentlige sektor, af E. Sørensen og J. Torfing, Jurist- og

Økonomforbundets Forlag

Villumsen, A.M. (2015): *Fra flertydighed til fokus: Aktionsvidenskabelig organisationsudvikling med styrket tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn*, Ph.D.-afhandling, Psykologisk Institut, Århus Universitet

Villumsen, A.M., J. H. Lund, U. Viskum og I. S. Jakobsen (2015) *Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge - et kort over landskabet af forskningsbaseret viden*, [www.nububupt.dk](http://www.nububupt.dk)

Villumsen, A.M. (2011) *Trivselsmetoden: til samarbejde mellem pædagog og socialrådgiver om tidlig indsats*, VIASYSTIME

Villumsen, A.M. (2013): *Oplæg NUBU-konference d. 8. november 2013, Kellers Park v. Vejle*

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels Forlag

---

<sup>i</sup> <http://ordbog.gyldendal.dk/#/pages/result/enda/agency/expert>

<sup>ii</sup> Vores oversættelse af : ”Capacity to align one’s thought and actions with those of others in order to interpret problems of practice and to respond to those interpretation”

---

## BILAG 1

### Deltagere I MOVE-projektet

- Anette Judithe Madsen, Ergoterapeutuddannelsen
- Anna Sejer, Socialrådgiveruddannelsen i Odense
- Hanne Lisbeth Kidde, læreruddannelsen I Odense
- Ida Skytte Jakobsen, Center for velfærdsforskning
- Lisbeth Pedersen, Videreuddannelsen (projektleder)
- Lise Lau Pedersen, Tværgående Uddannelses Udvikling
- Malene Slott Nielsen, Videreuddannelsen
- Merete Golles Laursen, Sygeplejerskeuddannelsen i Odense
- Mie Thulesen, Pædagoguddannelsen i Odense og Svendborg
- Ulla Viskum, Center for velfærdsforskning
- Vibeke Grandt, Fysioterapiuddannelsen