



TVÆRFAGLIGTSAMARBEJDE

Et aktionsforskningsprojekt og forarbejde til Guldborgsund Kommunes frikommuneprojekt "Børn som vores vigtigste ressource".

Masterafhandling i udsatte børn og unge

Foråret 2018

Linda Spence

Antal anslag: 93.393

Vejleder: Anne Görlich

Afleveringsdato: 6. juni 2018



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Abstract

This Master thesis, “Master in Vulnerable Children and Young People”, is based on an action research project, which focuses on changing the processes in the multi-professional co-operation, concerning vulnerable children.

The project consists of three action researches, which I have conducted on the school Sydfalster, with the purpose of creating change and give greater attention to professional differences in the team. This with the intention of strengthening and increasing the interdisciplinary cooperation as well as creating a better understanding across the multi-professional group.

The aim of the action research is to initiate a change process, which will be beneficial in regards to handling future obstacles in relation to the aforementioned cooperation. The three action researches have contributed to the opportunity for an early start of Guldborgsund's municipal project, “Kids are our most important resource”.

When the team is given better knowledge about each team member's profession, it improves the foundation of the multi-professional co-work.

The first part of the action research project's purpose is to create space for reflection; the second is a cooperation exercise where to the third consist of a sum up of the newly gathered knowledge and addressing the future focal points for the upcoming municipal project. To analyze the abovementioned actions, I am using Humberto Maturanas theory on domains.

The thesis also contains a section of legal content with references to the Consolidation Act on Social Services and The Folkeskole Consolidation Act, compared to the duty of information. The focus in this matter is absence from school in relation to the abovementioned duty.

The analysis leads to the following points and findings: The multi-professional team shows curiosity towards the other professions and individual skills, and they have through the process managed to cooperate. Furthermore, they have achieved new knowledge about each other, but the analysis shows there is still a need for focus on the multi-professional co-operation in relation to fulfilling the duty of information.

Indholdsfortegnelse

Abstract	0
Indledning	4
Problemfelt	4
Problemformulering	8
Forandringsmål	8
Forskningstilgang og opgavens teoretiske grundlag	9
Videnskabsteoretiske grundlag for afhandlingen	9
Videnskabsteoretisk grundprincip i analyseafsnittet.	10
Valg af forskningsmetode	11
Aktionsforskning.	11
Valg af teorigrundlag for analyseafsnittet.	12
Metodeafsnit	14
Aktionerne	14
Brug af redskaber til at dokumentere aktionerne	15
Min rolle som forsker	16
Metodekritik	17
Fremstilling og analyse af aktioner	17
Præsentation af deltagerkreds i det tværfaglige team	17
Den indledende proces	18
1. Aktion	19
Produktionens domæne	20
Æstetikens domæne	21
Forklaringens domæne	23
Sammenfatning	24
2. Aktion	25
Sammenfatning	30
3. Aktion	30
Sammenfatning	33
Juridisk analyse – underretningspligt.	34
Indledning og juridisk problemstilling	34
Retsgrundlag	34
Redegørelse og analyse	35

Sammenfatning	37
Konklusion	38
Perspektivering	40
Litteraturliste.	44

Indledning

At arbejde tværfagligt er altid i mit arbejdsliv blevet fremstillet, som den naturligeste ting i verden. Det er bare noget forskellige faggrupper gør, helt uden at tænke over det. Alligevel har jeg gentagne gange mødt udfordringer, som netop bunder i tværfaglige tvister og manglende forståelse for hinandens arbejdsopgaver eller rettere kerneopgave. Der er i en travl hverdag ikke meget plads til gensidig læring, orientering omkring den enkelte fagpersons opgave eller tid til refleksion, da meget tværfagligt arbejde i kommunalt regi er yderst handlingsorienteret.

Når fagpersoner, som har deres daglige kontakt med barnet eller den unge, er bekymret for et barn eller ung, så er de forpligtet til at fremsende en underretning til myndigheden jf. Lov om social service § 153 og deres eneste handlemulighed herefter er, at de kan bidrage med lidt skriftlige informationer, men de indgår ikke fuldt ud i denne forvaltningsopgave. Dette har gennem tiden været en stor frustrationskilde for både pædagoger og skolelærere og har sikkert bidraget til de narrativer, som man ofte hører om sagsbehandlere: *"Man sender en underretning og så sker der ikke mere"*. Det er bemærkning, jeg ofte selv har hørt i mit professionelle virke som socialrådgiver, men også i mit funktion som gruppeleder. Ligeledes har jeg ofte mødt andre faggrupper, som har urealistiske forventninger og udviser tvivl om, hvad en sagsbehandler egentligt formår med Lov om social service, som rammen for deres arbejde. Bemærkninger som: *"Hvorfor anbringer I ikke bare?"* har jeg ligeledes hørt i det tværfaglige samarbejde og det er sådanne forestillinger, som jeg længe har haft stor motivation til at arbejde på at ændre. Denne masterafhandling gav mig muligheden for, at arbejde i et tværfagligt team gennem en periode på ca. fire måneder og jeg har ligeledes fået en storartet mulighed for at dykke ned i emnet med en grundighed, som ikke kan lade sig gøre i dagligdagen.

Problemfelt

I 2016 indgik regeringen og KL aftale om, at der igen skulle åbnes op for nye frikommuneforsøg i perioden 2016 – 2019 inden for det specialiserede børn- og unge område. Frikommuneforsøg er et samarbejde mellem regeringen, kommuner og regioner, som har til hensigt, at afprøve nye veje inden for et givent offentligt område. Forsøgende giver mulighed for at blive friholdt fra gældende lovgivning og formålet med disse forsøg er, at tilvejebringe ny viden, skabe nye effektive løsninger, som kan bidrage til forenklinger i loven, der i sidste ende gerne skal resultere i en bedre

kernevelfærd i kommunalt og regionalt regi. I denne udbudsrunde stillede ministeriet krav om, at deltagerne skulle organisere sig i kommunale netværk, der i samarbejde skulle lave forsøg ud fra et fælles tema og herigennem søge undtagelser fra den lovgivningsmæssige ramme og afprøve nye måder i opgaveløsningen (Økonomi og indenrigsministeriet 2018).

Guldborgsund Kommune indgik et partnerskab med to andre kommuner, Gladsaxe og Ikast-Brande og den enslydende overskrift på ansøgningen for alle tre kommuner lød: ” *Børn som vores vigtigste ressource*” og herunder blev der udformet flere forskellige frikommuneforsøg, hvor der blev søgt fritagelse for delelementer af Lov om social service.

Denne masterafhandling omhandler det konkrete forsøg, hvor der er søgt dispensation fra specifikke dele af retsreglerne i Lov om Social Service. Der er søgt og givet fritagelse for følgende paragraffer:

- Den børnefaglige undersøgelse jf. Lov om Social Service § 50.
- Børnesamtalen jf. Lov om Social Service § 48.
- Handleplaner jf. Lov om Social Service § 140.

Dette er i en socialfaglig optik en meget interessant og måske skelsættende fritagelse, fordi netop disse tre paragraffer er nogle af de mest bærende elementer i arbejdet med udsatte børn, unge og familier. De er alle tre redskaber som tages i brug, når der er en bekymring for, at et barn eller et ungt menneske er i mistvivl og skal ses som et processuelt værktøj for socialrådgiveren, når det skal vurderes, hvorvidt et barn eller en ung har behov for særlig støtte jf. Servicelovens bestemmelser. Det er også i forbindelse med udarbejdelse af en børnefaglig undersøgelse, at der inddrages relevante fagpersoner, som omgiver barnet eller den unge til dagligt. Det kan for eksempel være skolelæreren eller børnehavepædagogen etc.

I det praktiske felt er det samtidigt nogle processuelle krav, som kan virke hæmmende, fordi det også er tidskrævende processer. Det kan opleves, at der bruges unødigt lang tid på disse bureaukratiske retsregler, fremfor at iværksætte den støtte som barnet eller den unge reelt har behov for og sidstnævnte argument er overvejende motivation for, at afprøve fritagelsen for akkurat disse tre paragraffer.

TVÆRFAGLIGTSAMARBEJDE

En fritagelse fra gældende lov kræver nye metoder i det tværfaglige samarbejde og det er her, at denne masterafhandling har sit omdrejningspunkt. Dette projekt skal ses som en understøttende proces, som har til formål, at optimere den nye måde, hvorpå der fremadrettet skal arbejdes i et tværfagligt regi, med de socialt udsatte børn og unge i daginstitutioner og folkeskole under fritagelsesperioden.

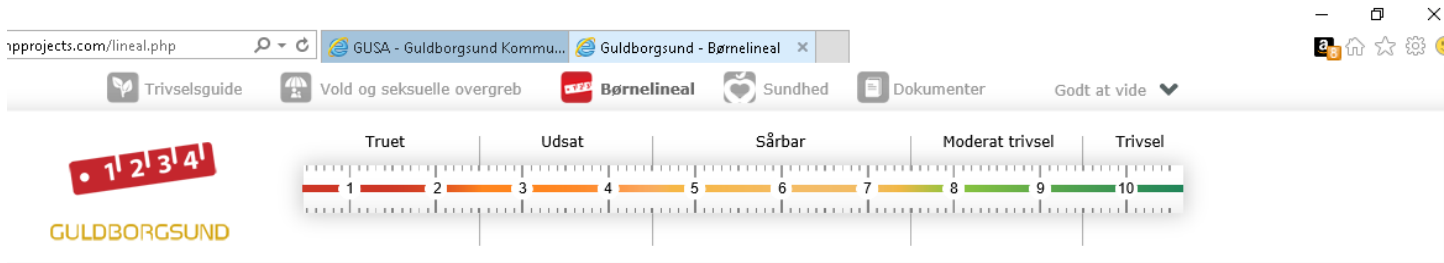
Den nye måde at skulle samarbejde tværfagligt omkring et udsat barn eller ung, nødvendiggør et brud på gamle traditioner, hvor bekymrede fagpersoner tidligere fremsendte en underretning til forvaltningen. Herefter lukkede sagsbehandleren sig omkring familien i en længere periode, mens der forestod en afdækning af barnets problematikker. Der blev udarbejdet en børnefaglig undersøgelse og heri fremgik så de socialfaglige vurderinger omkring, hvilken særlig støtte, der kunne hjælpe barnet eller den unge tilbage i en god udvikling og trivsel. Dette er kravspecifikke rammer i Lov om social service, som ikke tidligere har været mulige at undgå (Lov om Social service § 50).

Det er ikke på hele det specialiserede børn og ungeområde, at dette frikommuneforsøg skal afprøves. Det er i Guldborgsund Kommune besluttet, at rammen for fritagelsen skal være meget tydelig. Der er sager, som ikke egner sig til denne slags forsøg og derfor er "tunge" sager, som alvorlige bekymringer om vold og overgreb ikke medtaget i forsøget. Der er ligeledes lavet en geografisk afgrænsning for projektet, så kun to skoledistrikter er udvalgt til at deltage. Dette giver gode muligheder for, at monitorere forsøgene og der er også mulighed for, at sammenligne datamateriale omkring frekvensen af underretninger i projektperioden, med skoler og daginstitutioner, som ikke er omfattet af fritagelsen.

I fritagelsesperioden ophæves gældende lovgivning og hermed tidligere arbejdsmetoder og det tværfaglige samarbejde bliver nøgleordet, for det udsatte barn eller ung. Der skal i forsøget arbejdes meget tættere mellem primærområdet, som skoler og daginstitutioner og myndigheden, når der ses en bekymring omkring et barn eller ung. Et vigtigt redskab i dette nye samarbejde er GUSA, som står for: **Guldborgsund Kommunes samarbejdsmodel**.

Kort beskrevet er GUSA en IT platform, som gør det muligt, at samle de relevante fagfolk omkring problemløsningen, når et barn eller en ung er i mistrivsel og forældrene skal ved hjælp af NEM id, Locke sig ind på denne platform og give deres samtykke til, at samarbejdet kan begynde. GUSA er

også et redskab, som skal bidrage til, at tydeliggøre bekymringen for det enkelte barn ved hjælp af en scoring på børnelinealen, hvor 1 er den dårligste trivsel og helt i det røde felt og 10 er den bedste score og helt i det grønne felt, som nedenstående figur viser:



(<http://gusa.thephpprojects.com/lineal.php>)

Der er med GUSA skabt en ny ramme for det tværfaglige samarbejde, hvor de relevante fagpersoner samles omkring et barn eller et ungt menneske og *sammen* finder gode løsninger for at hjælpe barnet eller en ung tilbage i en positiv udvikling. Det indeholder også et meget inddragende moment, hvor forældre og børn eller unge proaktivt indgår i dialogen og samarbejdet og hermed bliver en aktiv del af løsningen af situationen.

De to skoledistrikter, der er udvalgt til at deltage i projektet er Sakskøbing og Sydfalster. Sakskøbing skole distrikt er sammensat af flere skoler og daginstitutioner og hermed samarbejdes der med flere ledere. I Sydfalster skoledistrikt, som denne afhandling omhandler, er ledelsen samlet for både daginstitution og skolen, fordi distriktet tilhører en landsbyordning. Herudover er skoledistriktet kendetegnet ved, at der er stor geografisk afstand mellem institutionerne og det er særligt udfordret af tunge sager og hermed mange underretninger. Disse forskelle på skoledistrikterne giver mulighed for at lave en komparativ analyse på resultaterne fra frikommuneprojektet, når projektperioden afsluttes og datamaterialet er komplet.

Der er i Sydfalster tale om et skoledistrikt, hvor belastningsgraden hos familierne er relativ høj, hvilket stiller store krav til det nye tværfaglige samarbejde. Jeg er nysgerrig på, hvordan den koordinerende gruppe skal arbejde sammen på en ny måde *uden* et indblik i de forskellige fagligheder, som gruppen indeholder. Er det afklaret, hvem der har hvilke opgaver og ikke mindst, hvad er det enkelte gruppemedlems konkrete opgave i forhold til et udsat barn eller ungt menneske?

TVÆRFAGLIGTSAMARBEJDE

Vi er så vant til, at definere hinandens roller ud fra en formodning om, hvad en sagsbehandler, lærer eller psykolog laver og får sjældent mulighed for at indgå i en ramme, hvor der er tid til at udforske hinandens områder og hermed skabe en bedre forståelse for det individuelle arbejde som udføres til dagligt.

Nu skal vi fremadrettet arbejde tæt sammen, både omkring en bekymring, men endnu mere vigtigt, i frikommunesagerne åbnes der op for et meget tættere tværfagligt samarbejde omkring løsningen for et udsat barn eller ung. Der åbnes også op for en mere empowermentorienteret tilgang, hvor forældre og børn inddrages i løsningen på en ny og langt mere proaktiv måde, end den traditionelle sagsbehandling foreskriver.

Kan vi "bare" begynde at arbejde på en helt ny måde? Forstår vi hinandens fagområder godt nok og hvad er den gensidige forventning til opgaveløsningen? Det var netop disse refleksioner, som afstedkom, at denne masterafhandling fik sin relevans. Den gav os en enestående mulighed for at kickstarte frikommuneprojektet *før* den officielle opstart og begynde en forandringsproces i det tværfaglige team på Sydfalster skole.

Jeg har valgt aktionsforskning som den metode, der skal hjælpe mig i arbejdet med at undersøge feltet. For at kunne målrette min indsats omkring aktionsforskning i det tværfaglige team på Sydfalster skole, har jeg udformet et forandringsmål og en problemformulering, som er beskrevet nedenfor.

Problemformulering

Hvilke udfordringer og muligheder giver frikommuneprojektet det tværfaglige samarbejde og kan min masterafhandling bidrage til at skabe et tværfagligt forum, som bedre kan forstå hinanden på tværs af fagligheder i arbejdet med udsatte børn og unge?

Forandringsmål

Jeg ønsker, at skabe en forandring i samarbejdet i det tværfaglige team, med større fokus på de tværfaglige relationer og den individuelle faglige viden. Der ønskes at igangsætte en proces, så teamet bliver bedre til at forstå og understøtte hinandens faglige synspunkter og faglige roller og dermed styrke samarbejdet omkring udsatte børn og unge i frikommuneprojektet.

Jeg har således fokus på, at undersøge de udfordringer og muligheder, som frikommuneprojektet giver det tværfaglige team, men der er også rettet en opmærksomhed på, at arbejde relationelt med teamet og herved åbne op for ny viden om de forskellige fagpersoner.

Forskningstilgang og opgavens teoretiske grundlag

Jeg har valgt at benytte aktionsforskning i arbejdet med min masterafhandling og vil i de følgende afsnit redegøre for aktionsforskning som metode og beskrive mit valg af teori til at analysere mine aktioner, som er projektets empiri. Herudover vil jeg i afsnittet redegøre for min rolle som forsker, hvilke redskaber jeg bruger i aktionerne og herudover præsenterer deltagerne i det tværfaglige team på Sydfalster skole.

Jeg vil begynde afsnittet med en kortere redegørelse af den videnskabsteoretiske vinkel, som jeg har valgt at udarbejde afhandlingen ud fra.

Videnskabsteoretiske grundlag for afhandlingen

Jeg vil i dette afsnit redegøre for afhandlingens videnskabsteoretiske grundlag, som indeholder to vinkler. Det ene omhandler videnskaben for aktionsforskning og det andet omhandler det teoretiske grundlag, som jeg har valgt at bruge, når jeg analyserer min empiri. De to videnskabsteoretiske grundlag er ikke enslydende, men der vil dog kunne ses sammenfald i dele af de to tilgange.

Forandring, dialog og demokrati er vigtige nøglebegreber i aktionsforskning. Ligeledes er aktionsforskning et opgør med den traditionelle forsker rolle, hvor forskeren er en neutral observatør, som udsætter en forsøgsgruppe for en bestemt påvirkning, selv formulerer forskningsspørgsmål og efterfølgende selv tolker resultaterne (Juul & Pedersen, 2012, 393).

Aktionsforskningens teoretiske grundlag kan findes inden for flere videnskabelige retninger, hvor der hentes inspiration fra videnskaber som kritisk teori og kritisk realisme, men det er inden for hermeneutikken, at de fleste aktionsforskningsretninger har deres fælles udgangspunkt. Hvor man inden for hermeneutikken har fokus på at identificere holdninger er aktionsforskningen mere procesorienteret. Aktionsforsknings opgave er: *”at skabe nye arenaer, projekter eller platforme, hvor forsker og lægmand i samspil kan skabe nye bud på fremtidige samfundsudviklinger, bundet til sociale og subjektive erkendelsesprocesser”* (Juul & Pedersen, 2012, s. 368).

En væsentlig ontologisk retning på aktionsforskning kommer fra den norske forsker Hans Skjervheim, som påpeger, at "engagement er en grundstruktur i den menneskelige tilværelse" og hermed understøtter han tanken om, at forskeren ikke er et neutralt instrument, men selv bringer noget med ind i processen. Aktionsforskningens epistemologi og ontologi har ifølge Skjervheim sine rødder i den filosofiske hermeneutik, idet han mener, at forskeren bidrager til forskningsprojekter med sin egen "væren i verden", hvor begreber, fordomme og teorier bringes ind i feltet under processen. En grundlæggende pointe i aktionsforskningen er således, at det er samspillet mellem forsker og feltet, som qua deres engagement skaber forandringsprocesserne (Juul & Pedersen, 2012, s.369-371).

Videnskabsteoretisk grundprincip i analyseafsnittet.

Til at analysere mine aktioner har jeg valgt at benytte domæneteorierne. Denne teoretiske tilgang ligger inden for et andet videnskabsteoretisk grundprincip. Jeg vil i det følgende redegøre kort for denne teori.

Domæneteorien ligger inden for den systemiske tænkning. Det videnskabsteoretiske ophæng skal findes inden for socialkonstruktivismen, som mener, at alle forståelsesrammer konstrueres gennem interaktionen mellem mennesker. En socialkonstruktivistisk tilgang på denne afhandling vil derfor være, at sandheden skabes i forbindelse med de udførte aktioner, hvori der kan opstå en ny diskurs i det tværfaglige samarbejde.

I et socialkonstruktivistisk synspunkt eller i forhold til ontologien her for, er det en antagelse, at der ikke findes en reel "sandhed", men at sandheden konstrueres ud fra forskellige perspektiver og forskellige sociale kontekster. Sociale fænomener er således socialt konstrueret (Juul & Pedersen, 2012, s.188-191).

Selvom aktionsforskningen og socialkonstruktivismen har forskellige videnskabsteoretiske positioner, så deler de samme betragtninger om, at skabe forandringer og om at vidensproduktion ikke er neutral og objektiv. I en socialkonstruktivistisk forståelse menes, at ved at se på nye muligheder, kan der skabes nye konstruktioner. Ligesom teori, en socialkonstruktivistisk forståelsesramme, betragtes som forskerens forforståelse og:

” Virkeligheden eksisterer ikke uafhængigt af teorier, men skabes igennem disse og igennem vore øvrige forforståelser” (Juul & Pedersen, s. 2012, s.219-221).

For at forstå analyseafsnittet i afhandlingen, er det således vigtigt for læseren at forholde sig til, at det videnskabelige grundlag ændre sin retning i dette afsnit og forståelsen af analysen vil have en socialkonstruktivistisk vinkel, hvor virkeligheden er noget, som skabes i fællesskab gennem social interaktion og igennem det talte sprog vi anvender, når vi taler om ”vores virkelighed” (Juul & Pedersen, s.229).

Valg af forskningsmetode

Jeg har **nu** i det ovenstående redegjort for de overordnede videnskabelige grundprincipper, som anvendes i afhandlingen. Jeg vil i det næste afsnit beskrive aktionsforskning og hvordan denne metode finder anvendelse. Både ved at give et historisk tilbageblik på, hvordan denne metode blev opfundet og efterfølgende en beskrivelse af, hvordan jeg vil anvende metoden til at sætte en forandringsproces i gang i det tværfaglige team på Sydfalster skole. Jeg vil slutte afsnittet med, at belyse mit teorivalg, som jeg benytter i analyseafsnittet.

Aktionsforskning.

Det er næsten umuligt at tale om aktionsforskning uden at nævne Kurt Lewin, som mange steder beskrives som ophavsmanden for denne forskningsmetode.

Kurt Lewin var psykolog og optages i 1930'erne af individets subjektivitet i gruppesammenhænge og flytter fokus fra objektive antagelser om menneskelige sammenhænge i grupperelationer. Ligeså bliver han optaget af forandringsprocesser og særligt i organisationssammenhæng. Han begyndte at udforske individets perception af den organisation, hvori de var ansat og udviklede en metode, som han senere betegnede *aktionsforskning*.

Denne metode ændrede den generelle forståelse af relationen mellem forsker og felt inden for de humanistiske og socialvidenskabelige områder og gør deltagerne i feltet til medforskere. En rolle, som tydeligt inddrager individets subjektivitet og subjektive påvirkning af gruppen (Duus et al, 2014, s. 21 -23).

Tilgangen til organisationer og ledelse havde siden industrialiseringen i starten af 1900 tallet været præget af en produktionstankegang, hvor fokus var på flere varer til billigste pris.

Ledelsesstrategi på det tidspunkt, var baseret på stram kontrol og ligeså tidsstyring. I begyndelse af 1930'erne forskes der stadig efter de naturvidenskabelige principper, hvor forskeren er objektiv og der er udtaget en kontrolgruppe, som skal understøtte og dokumentere påvirkningen af eksperiment gruppens resultater. I denne periode pågår også de senere kendte "Hawthorne" undersøgelser, som resulterer i nogle banebrydende udfald, baseret på psykolog Elton Mayos analyser og påstande om medarbejdernes bidrag til produktionsforøgelse består i deres følelse af medansvar og påvirkning af processerne.

Elton Mayo forskede i relationen mellem organisering og produktivitet. Hans resultater er siden kendt som "Hawthorne effekten" og påviste en sammenhæng mellem øgning i produktiviteten og medarbejdernes inddragelse i forskningsprocessen. Det beskrives også, at der kom et nyt fokus på, hvordan den sociale dynamik mellem forsker og felt påvirkede eksperimentets resultatet (Juul & Pedersen, 2012, s. 361-362). Således ændres synet på medarbejdernes inddragelse og medindflydelse på forandringer, særligt omkring organisationsteori (Duus et al, 2014, s.40-43).

Der er naturligvis sket utrolig meget siden Lewin og Mayos resultater kom frem i starten af det tyvende århundrede og i dag er det en helt naturligt strategi, at medarbejderne skal medinddrages, når der opstartes nye arbejdsgange og nye processer. Jeg har fundet, at aktionsforskning er en særlig effektiv metode at anvende, når der skal skabes forandringer i en organisation og det er forbavsende hvor meget udvikling, læring og forandring, som kan skabes på meget kort tid.

Da det kommende frikommuneprojekt med de fritagelser fra gældende lovgivning, er en markant ændring i den måde, hvorpå der samarbejdes tværfagligt på i dag. Jeg har derfor valgt, at aktionsforskning som metode vil give mig gode muligheder for at starte en forandring og hermed besvare min problemformulering.

Valg af teorigrundlag for analyseafsnittet.

Til at analysere min empiri har jeg valgt at benytte teori fra det systemiske paradigme, med henblik på at belyse og besvare min problemformulering og slutteligt vil jeg bruge teorien til at konkludere på, om der er skabt en forandring i det tværfaglige team.

Jeg har valgt, at anvende Humberto Maturanas domæneteori, idet den giver mulighed for at forstå og skabe koordinerede forståelser i og omkring et samspil. For at skabe en forandring og en bedre forståelse for de forskellige tværfagligheder, som teamet består af, vil domæneteorien være meget anvendelig som grundlag for denne analyse.

Maturana opererer ud fra tre domæner, som hver især er en separat vinkel på en handling og således er der tre forskellige perspektiver at benytte, når en given handling skal forstås. Maturana understreger, at alle tre domæner er i konstant samspil i alle handlinger og giver således en mulighed for at forstå handlinger ud fra flere forskellige facetter. Maturana beskriver de tre domæner således:

- **Produktionens domæne** – indeholder de bestemmende og forhandlede regler, normer, mål og krav, som sætter rammerne for, hvad der skal ske i en given handling.
- **Æstetikens domæne** – indeholder ønsker, værdier, holdninger og erfaringer. Det er fra æstetikens domæne, vi giver mening til en given handling.
- **Forklaringens domæne** – danner et norm og værdifrit område, hvor viden, erfaringer og holdninger kan mødes og hvor alle stemmer har lige stor vægt. Man kan også sige, at forklaringens domæne er en mulighed for at skabe forbindelse mellem det objektive produktionsdomæne og det subjektive æstetiske domæne og en mulighed for at gå på nysgerrig opdagelse i de forskellige forståelser (Hornstrup, Loehr-Petersen, Jensen, Johansen & Madsen, 2015, s. 21).

Forklaringens domæne beskrives også andre steder i litteraturen som refleksionens domæne. Her uddybes, at ved at bringe samtalen ind i dette domæne, så arbejdes der ikke med faste regler, men snare i et multivers, med ligesindede opfattelser af tingene. Her kan kommunikationen bringes op i et metaperspektiv, hvor paradokser og forskelligheder kan behandles (Molly-Søholm, Stegeager & Willert, 2012, s.304).

Der er i domæneteorien stort fokus på den kommunikation, som foregår og opstår mellem mennesker. I produktionsdomænet vil samtalen omhandle handling, drift og vaner og der vil være regler for korrekt adfærd og bestemte roller. I det æstetiske domæne kommer individet eller gruppens holdninger og værdier til udtryk og dette domæne betragtes også som et følelsesladet og subjektivt domæne. Det sidste af de tre domæner er forklaringens eller refleksionens domæne,

hvor individet eller gruppen ved hjælp af dialog, forholder sig åbent, nysgerrigt, lyttende og spørgende til de andre og dette domæne anses for at være objektivt og dialogen kan foregå i et metaperspektiv.

Domæneteoriens budskab er, at der først opstår reel læring og udvikling i en gruppe, når alle tre domæner i sig selv er i spil. En anden men også væsentlig pointe ved anvendelse af domæneteori, at med et konstruktivistisk syn, så skaber vi den fælles verden igennem vores kommunikation (Molly-Søholm, Stegeager & Willert, 2012, s. 303-304).

For at belyse, om der sker en forandring i den tværfaglige gruppe, vil jeg anvende forskellige udsagn fra de tre aktioner og således undersøge, om den kommunikation, som forekommer i gruppen, bevæger sig mellem de tre forskellige domæner. Jeg vil ligeledes undersøge, om der skabes en bedre forståelse mellem de forskellige fagligheder blandt teamets medlemmer, når der skabes rum til dialog og refleksion.

Metodeafsnit

Jeg vil nu fremstille min anvendelse af metoder for denne afhandling. Jeg vil ligeledes beskrive brug af redskaber, samt mine overvejelser omkring rollen som forsker. Slutteligt vil jeg kortfattet frembringe et kritisk blik på mit metodevalg.

Aktionerne

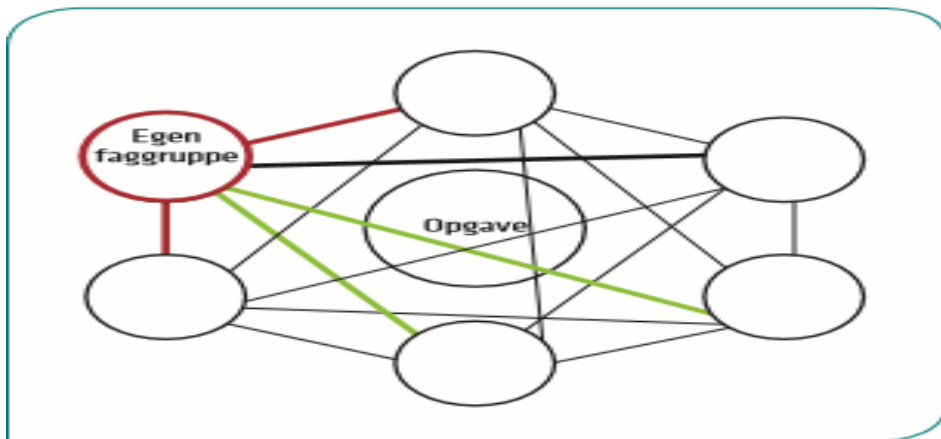
Jeg har valgt at lave tre aktioner, hvilket har været den mulige ramme for denne afhandling. Der laves således tre nedslag i en i forvejen planlagt møderække, hvor det tværfaglige team er samlet én gang pr. måned. Aktionerne strækker sig over perioden primo marts til primo maj 2018.

Den første aktion er planlagt som et refleksionsrum, hvor det tværfaglige team får mulighed for at drøfte begrebet "Udsathed". Denne aktion har jeg valgt for at få teamet til kommunikerer og lytte til hinanden og fordi jeg har en tese om, at der er forskellige tolkninger til, hvad det vil sige at være udsat. Ved at få en drøftelse sat i gang omkring dette begreb, vil der blive mulighed for, at teamet bliver opmærksomme på hinandens tolkninger og således kan der skabes en bedre forståelse for de forskellige faglighedens ståsted og tolkning af begrebet.

Den anden aktion indledes med en opsamling af den første aktion og herunder muligheden for at drøfte, hvilke refleksioner, som fremkom under første aktion. Herefter vil jeg lave en øvelse med

TVÆRFAGLIGTSAMARBEJDE

gruppen, hvor de får nedenstående model, som skal udfyldes hver for sig. Modellen tydeliggør relationel koordinering og beskriver hvem "egen" faggruppe samarbejder med omkring en underretning. Der tegnes med grøn streg til de faggrupper, som man har et tæt og relevant samarbejde med. Rød streg til de faggrupper, som man har svage, men relevante relationer til. Irrelevante relationer tegnes op med sort. Således laves der en tydelig illustration af det tværfaglige samarbejde, når der udarbejdes en underretning på et barn eller en ung. (Bilag 1)



Den tredje og sidste aktion startes igen med en kort opsamling af anden aktion, med muligheden for at drøfte eventuelle refleksioner over øvelsen.

Aktionen afsluttes med en drøftelse og status over de forskellige forsøg og hvordan de forudgående aktioner kan styrke samarbejdet i det tværfaglige team. Der drøftes også om aktionerne har givet læring ind i det tværfaglige rum og nye fokuspunkter til det kommende frikommuneforsøg, som snart starter op.

Brug af redskaber til at dokumentere aktionerne

Jeg har valgt at optage alle tre aktioner på iPad, så jeg kan trække de forskellige udsagn ud i analysen til brug for definering af domæne tilhørsforhold. Optagelserne er på forhånd aftalt med deltagerne, som har givet deres godkendelse hertil.

Den første aktion er fuldt ud transskriberet, da hele aktionen omhandlede denne afhandling, hvor de to næste aktioner kun er delvist transskriberet, da noget af den afsatte tid, bliver brugt til

orientering vedr. frikommuneprojektet. Dette er undtaget transskriberingen, idet orienteringen er irrelevant for denne afhandling. Alle tre transskriberinger fremgår som bilag.

Min rolle som forsker

Som beskrevet i afsnittet omkring aktionsforskning, så er forskerens rolle markant anderledes, når man anvender denne metode til at skabe forandring og viden.

Frikommeprojektet handler om, at arbejde sammen på en ny måde og projektet har trådt ind i mange fagområder og afdelinger. Denne afhandling skal bidrage til, at der sættes en proces i gang omkring dette tværfaglige samarbejde.

Før jeg begyndte på selve processen med at introducere dette arbejde i det tværfaglige team, er projektet først drøftet og konfirmeret af flere forskellige ledelseslag. Først blev idéen for afhandlingen fremlagt for de to relevante centerchefer, som godkendte arbejdet. Efterfølgende skulle de kommende aktioner, tidplanen og hele formålet med denne "før" proces drøftes og godkendes af skoleledelsen og slutteligt, blev rammen for min afhandling fremlagt for det tværfaglige team, som godkendte at deltage som medforskere til min afhandling.

Denne måde at arbejde forskningsbaseret på, kan give udfordringer for min rolle som forsker, idet den demokratiske proces som netop efterstræbes i aktionsforskning kan blive udfordret af, at der samtidig stilles krav fra ledelsen og heri opstår der et modsætningsforhold mellem forsker og feltets deltagere (Duus et al, 2014, s. 84-85).

Et andet vigtigt punkt omkring min rolle som forsker er, som beskrevet i tidligere afsnit, relationen mellem forsker og felt. Jeg vil uundgåeligt bidrage med min egen forforståelse og subjektivitet i de aktioner, som afholdes. Herved opstår der også en relationel interaktion, som vil påvirke processen og bidrage til resultaterne. Det er samtidig forskerens engagement og nysgerrighed, der hjælper til at skabe dialogen (Juul & Bransholm, 2012, s. 369-370). Jeg vil forsøge, at være opmærksom på min egen forforståelse under aktionerne og når jeg spørger ind til noget, vil jeg bestræbe mig på, at være åben i min tilgang ved hjælp af hv- ord, så jeg fastholder en nysgerrig tilgang og åbner dialogen.

Slutteligt og i forbindelse med min rolle som forsker, har jeg til dagligt også min gruppeleder funktion, som er et bevidsthedspunkt for nogle af teamets deltagere. Dette kan påvirke feltets syn

på min rolle som forsker, hvis det ikke lykkedes mig, at få skabt tillid i teamet, så de kan abstrahere fra denne dagligdags rolle.

Metodekritik

De tre planlagte aktioner, som danner grundlag for min empiri er meget stramt tidsstyret. Det har været muligt, at deltage på de i forvejen planlagte tværfaglige møder, men det har kun været muligt, at bruge en time af teamets samlede mødetid. Dette var en aftalt ramme, som blev indgået fra starten med skoleledelsen og begrundet med, at de opgaver, som almindeligvis er planlagt i disse møderækker ikke kunne afvente nye møder eller kunne nedprioriteres.

Når der i aktionerne er planlagt tid til at reflektere sammen, så er tidsstyring vigtig i en så kort tidsramme og der er derfor fokus på, under aktionerne, at tiden overholdes. Dette påvirker opmærksomheden og engagementet i mindre grad, men er dog en faktor, som særligt påhviler mig som forsker på projektet. Min opmærksomhed er således både på tid og på selve aktionen og de refleksioner og udsagn, der forekommer undervejs.

En anden væsentlig detalje for det samlede projekt/ afhandling er, at frikommuneprojektet har en andel af den planlagte ramme. Der vil derfor være forskel på de tre aktioner, hvor den første er fuldstændig forankret i denne afhandling og de næste to aktioner deles op i aktion og frikommuneprojekt, således at den afsatte time ikke er helliget denne afhandling. Der vil derfor være differencer i aktionerne, som forsøges transskriberet med den for afhandlingen relevante empiri. Der vil således ske en selektering i den indhentede empiri, idet overvejelser og informationer vedrørende frikommuneprojektet ikke vurderes relevant i denne afhandling.

Fremstilling og analyse af aktioner

I det følgende afsnit vil jeg først introducere det tværfaglige team på Sydfalster skole og beskrive den proces, som gik forud for selve aktionerne. Herefter starter analyseafsnittet, hvor de tre aktioner er beskrevet og analyseret, hver for sig og afsluttes med en sammenfatning for hver aktion.

Præsentation af deltagerkreds i det tværfaglige team

Det tværfaglige koordinerende team på Sydfalster skole er rigt repræsenteret af mange forskellige fagligheder. Det er primært viceskolelederen, som er tovholder på koordinering af møderne og han forestår praktiske ting, som bestilling af frokost, udsender mails til deltagerne og fungerer som

TVÆRFAGLIGTSAMARBEJDE

mødeleder. Fra ledelsen deltager også en socialpædagogisk leder med ansvar for daginstitutionsområdet.

Af fagprofessionelle deltager en psykolog, specialpædagogisk konsulent, tale- høre konsulent, UU vejleder, sundhedsplejerske og sagsbehandlere fra de to myndigheder – Børn & familie 0-14 år og Ungeenheden 15 -22 år, som myndigheden er opdelt i Guldborgsund Kommune. Herudover deltager de relevante lærer, pædagoger og daginstitutionsledere, som har børn eller unge, hvor der ses en bekymring og hvor sagen skal fremlægges for det tværfaglige team og drøftes.

Det er således en meget stor gruppe, hvor nogle medlemmer er nye, andre har deltaget gennem længere tid. Der er undervejs også opstået fravær grundet sygdom, anden mødeaktivitet mv. hvilket gør, at gruppens deltagere ikke har været de samme gennem alle aktionerne.

Organisatorisk er det tværfaglige team forankret i tre forskellige centre og ledes overordnet af tre forskellige fagchefer og tre forskellige politiske udvalg. Der kan derfor være forskel på, hvordan den daglige opgaveløsning overordnet ledes og hvilke politiske målsætninger, som er i fokus ud fra et meta perspektiv. Om det får betydning for projektet som helhed er uvist, men får nu blot en observation.

Under alle tre aktioner deltager en udviklingskonsulent, som er projektleder for frikommuneprojektet. Hendes rolle er at facilitere møderne, når frikommuneprojektet opstartes og følger derfor processen. Den forventede forandring i teamets skal anses, som tidligere beskrevet, en slags forløber og præopstart før den endelige begyndelse af det nye tværfaglige samarbejde. Da tiden er begrænset før opstarten og der kun er planlagt tre aktioner, bidrager udviklingskonsulenten også med små korte informationer for det fremtidige samarbejde og ligeledes giver hun mig relevant sparring omkring planlægningen af aktionerne.

Den indledende proces

Inden opstart af aktionsforskningsprocessen har det været vigtigt, at afklare rammerne for projektet med diverse ledere. Først blev idéen drøftet med centerchefen for børn & familie, som er projektejer af frikommuneprojektet. Her blev det aftalt og afklaret, hvordan min afhandling kunne bidrage til, at lave et relationelt koordinerende forarbejde, inden frikommuneprojektet fik den endelige godkendelse fra ministeriet og således kunne gå i gang.

TVÆRFAGLIGTSAMARBEJDE

I disse drøftelser indgik også flere refleksioner omkring muligheden for at lave en komparativ analyse mellem de to skoledistrikter, som er udvalgt til frikommuneprojektet, så de tværfaglige teams samarbejde kunne måles og sammenlignes efter endt aktionsforskning på kun den ene skole. Dette vil jeg vende tilbage til i det sidste afsnit under perspektiveringen.

Da de overordnede rammer var aftalt, skulle skoleledelsen fremlægges idéen om, at jeg indhentede min empiri til afhandlingen i deres tværfaglige team. Her mødte jeg stor opbakning, nysgerrighed og åbenhed for projektet og jeg fik godkendelse til at lave mine aktioner, hvis teamet ville medvirke.

På et tværfagligt møde i starten af februar fremlagde jeg kort, hvad min masterafhandling omhandlede og orienterede ligeledes teamet om, hvad aktionsforskning er. Jeg forklarede, at jeg ud over at indsamle empiri også havde en intention om, at skabe en forandring, hvorfor deres deltagelse var yderst vigtig og ligeså, at de indgik som mine medforskere. Slutteligt blev tidsrammen forklaret og der var god opbakning blandt de forskellige medlemmer af det tværfaglige team til, at medvirke og bidrage til denne afhandling. Alle i teamet godkendte at optræde uden anonymitet og selvom alle gerne ville benævnes med navn, har jeg valgt at deltagerne i det tværfaglige team i analysen bliver omtalt som "skolen", "psykologen" idet fokus er på deres faglige betegnelse, mere end deres personer.

1. Aktion

Det tværfaglige team på Sydfalster skole er en stor gruppe, hvor flere af teamets deltagere er nye. Jeg har derfor valgt, at min første aktion skal være en pejling på, hvordan gruppens samspil fungerer og ligeså, hvordan de kommunikere indbyrdes. Jeg har også fokus på, hvordan stemningen er i rummet og vil med min første aktion give teamet en mulighed for, at reflektere over et enkelt begreb – "udsathed". Jeg har valgt dette begreb, fordi udsathed er et fagligt fokus, som afføder en række processer, hvis et barn eller en ung er udsat. Dette kalder både på et tværfagligt samarbejde, men også på muligheden for, at der sendes en underretning til myndigheden.

Jeg vil samtidig undersøge, hvordan kommunikationen bevæger sig i de forskellige domæner. Er der på tværs af fagligheder samme måde at forholde sig til udsathed på? Ved at anvende domæneteorien til at kategorisere de forskellige udsagn fra medlemmerne i teamet, vil jeg

samtidig undersøge hvorvidt der sker en kommunikation i alle tre domæner, idet teorien beskriver, at alle tre domæner er i konstant samspil i enhver handling (Hornstrup et al, 2015, s. 21).

Produktionens domæne

Da aktionen startes og drøftelsen begynder, tales der straks ind i produktionens domæne. Dette domæne beskrives som den praktiske og handlingsorienterede del af hverdagen, som er kendetegnet ved normer, regler, mål og krav. I dette domæne tales der om en virkelighed, hvor der hersker rigtige og forkerte løsninger (Hornstrup et al, 2015, s. 23).

Det er tydeligt, at begrebet vurderes som noget, der kræver en bestemt handling og procedure, hvilket tydeligt fremkommer fra skolen, som siger:

”men udsat det er hvor vi har kan erkende med fagpersoners øjne, at der er et reelt problem. Hvor det i skoleverdenen meget ofte ender med, hvor vi taler store mængder af fravær” (Bilag 2).

Her taler skolen ind i de formelle regler om elevers fravær, som både er lovgivning, men også lokale retningslinjer. Skolen fortsætter:

”Fravær er der, hvor vi fra skolens side ser, at nu er der et eller andet, som ikke er som det skal være. Det er meget ofte vi ender henne ved fravær. Det er meget sjældent hvis et barn ikke trives, at det her barn kommer i skole hver dag” (Bilag 2).

Igen tales om udsathed ved at anvende fravær, som en indikator på, at et barn er udsat eller i mistrivsel.

Børnehavens bud på udsathed er også i produktionens domæne, hvor fravær i børnehavens perspektiv omhandler andre gældende regler. Børnehaven siger:

”Det kan være kulturelt fordi forældrene ikke synes de har lyst til at aflevere barnet fordi det ikke er noget man gør der hvor de kommer fra. Så kan der ligge en socialpædagogisk øhh friplads og en handleplan som så skal følges. Det giver nogle komplikationer.” (Bilag 2).

Her er fokus på handleplaner og pædagogisk friplads, som er samfunds og organisationsskabte redskaber, som bruges til måling og kontrol i forbindelse med en indsats.

Sundhedsplejersken bidrager i diskussionen og taler ind i sin faglige virkelighed, hvor hendes bud på udsathed er: *”Forældre som har et misbrug eller psykisk sygdom som gør, at barnet bliver præget i den retning, så det synes jeg er udsathed.”* (Bilag 2). Her taler sundhedsplejersken ind i den samfundsskabte viden om, hvad forældres misbrug og psykisk sygdom gør ved et barn. En faglig vurdering, som i forhold til domæneteorien, befinder sig i produktionens domæne, hvor konteksten er den vedtagne virkelighed, i det vi identificerer som skrevne og uskrevne regler. (Hornstrup et al, 2015, s. 23)

Generelt er produktionens domæne fremherskende i første halvdel af aktionen, hvilket jeg tilskriver den vanetænkning, som det tværfaglige team bringer ind i rummet. Der er ikke meget plads til refleksion og udviklingstanker i en presset kommunal hverdag og det er tydeligt, at deltagerne føler sig trygge i produktionens domæne. Det er også helt forventeligt at de positionerer sig fagligt i gruppen, da den overordnede opgave jo netop er, at bidrage med deres faglige viden til teamet.

Æstetikens domæne

Godt halvejs gennem aktionen begynder dialogen dog langsomt at ændre sig og teamet bliver mere åbne og reflekterende. De begynder også, at udtale sig mere personligt og samtalen bevæger sig mere over i det æstetiske domæne for flere af teamets deltagere. Dette domæne er kendetegnet ved, at kommunikationen har fokus på værdier, moral og etik. I dette domæne ses mere personlige holdninger og domænet har en subjektiv vinkel på forståelser og holdninger (Molly-Søholm, Stegeager & Willert, 2012, s. 303).

Jeg vil nu fremhæve, hvordan drøftelsen af begrebet udsathed tager sig ud i det æstetiske domæne, hvor børnehaven taler ud fra og fortæller om en subjektiv oplevelse, som berører værdier og normer:

”Jeg har også mødt børn som fik lov at gå i ungdomsklub til klokken elleve, men de havde stadig nogle sympatiske forældre, som dragede omsorg for dem, men de havde bare nogle andre kulturer, de kom i skolen, men det kan godt være at de ikke havde været i bad i tre dage altså, det er en bred definition ikke? Det er en meget spændende diskussion.” (Bilag 2). Her bidrager børnehaven med en ren subjektiv holdning og åbner op for et mere værdibaseret syn på udsathed. Psykologen i det tværfaglige team taler om de rammer, som fagpersoner qua deres uddannelse kender som

en fælles reference og siger: *"der skal være en stabil temperatur i hjemmet ikke og der skal stilles noget mad til rådighed, der skal være nogle omsorgsfulde forældre, der kan sætte sig ind i og kan forstå barnets perspektiv og sådanne nogle ting. Og det skal ikke være nogle der er påvirket af alkohol. Der er sådanne nogle meget tydelige rammer synes jeg, som er godt beskrevet om hvordan en familie så fungerer ud fra vores kontekst ikk"* Psykologen taler videre ind i normer og berører det individuelle og subjektive skøn og siger: *"Så på spørgsmålet omkring udsathed, så tænker jeg, at det er rammerne omkring barnet øhh og så er det symptomerne som barnet viser, der bestemmer, hvor meget agerer vi."* (Bilag 2) Psykologen taler her ind i en kontekst, hvor den enkelte fagpersons subjektive skøn kommer i spil. Der opleves i praksis meget forskellige holdninger til de rammer et barn vokser op i, så psykologen har en pointe i, at lede fokus hen på barnets reaktion på de givne opvækstrammer. Her åbnes op for en drøftelse omkring de faglige værdier, som ligger til grund for holdningen til udsathed.

Herefter berøres kultur som et fænomen der bør anskues, når begrebet udsathed drøftes og psykologen fortsætter: *"der er nogle som ikke sender deres børn i daginstitution, nej for det gør man ikke i deres kultur. De står sådan og kigger på os – hvorfor gør i det? Kan i ikke lide jeres børn altså. Så det sådan ud fra vores kontekst, at der er nogle rammer for, hvad der giver mening og og hvad der er en tryk barndom."* (Bilag 2)

Skolen bidrager med en personlig og subjektiv respons på psykologens bemærkning: *"Det modsatte kan jo også være en problemstilling. De her børn, der uanset hvad det er for en dag kommer i daginstitutionen vel vidende at forældrene er der hjemme ikk' Der bliver jeg jo også nysgerrig nogle gange ikk` og sidder og tænker, hvis jeg havde mulighed for at være hjemme med mine børn så havde jeg sgu nok valgt det. Men det er jo min personlige tilgang og det er bare nysgerrighed eller en opmærksomhed på de her børn, der uanset vejr og vind og alt muligt kommer i børnehaven ikk"* (Bilag 2) I dette udsagn taler skolen direkte ind i sine egne personlige værdier til forælderrollen og fremhæver herved, at der bag den professionelle rolle også findes en personlig værdi. Ved at fremkomme med så personlig en udtalelse i teamet, åbnes der op for endnu mere tillid til gruppen og for et yderligere refleksivt samspil i gruppen.

Forklaringens domæne

Kommunikationen bevæger sig mellem to ud af tre domæner og langsomt er der blandt gruppens medlemmer en mere afslappet stemning, hvilket jeg også tillægger at der bliver plads til at bevæge sig over i det tredje domæne, som er forklaringens domæne. Dette domæne er beskrevet som refleksionens eller læringens domæne og her må vi ophæve bindinger til, hvad der i de andre to domæner betragtes som rigtig eller forkert. I forklaringens domæne bringes muligheder, overvejelser og idéer i spil (Hornstrup et al, 2015, s. 25).

Drøftelsen foregår stadig aktivt og begrebet udsathed bliver stadig vendt og drejet, men mod slutningen af aktionen ses, at der bliver tænkt mere i metaperspektiv og gruppen begynder på en mere refleksiv drøftelse af begrebet. Dialogen koncentrerer sig nu om der er lighedstegn mellem, at være udsat og ikke uddannelsesparat. Skolen siger: *"jeg sidder faktisk og tænker på øhmm vi har også elever, hvor der overhovedet ikke er noget galt, men alligevel er de ikke klar til at få prædikatet "uddannelsesparat" øhh og på et ellerandet plan sådan som samfundet fungerer, gør det dem måske ikke udsatte, men i hvert fald sårbare, for hvad bringer fremtiden så?"* (Bilag 2) Samtalen bevæger sig væk fra de mere klassiske betragtninger om udsathed og hen i forklaringens domæne. Her bringes en refleksion op, som gruppen griber og drøfter videre på.

Børnehavelederen spørger: *"Men falder skoleparatheden meget eller uddannelsesparatheden meget på det faglige eller er det simpelthen fordi de ikke kan tage sig sammen? Er det umodenhed der spiller ind?"* (Bilag 2). Der begynder nu en lang drøftelse af udsathed i forhold til et andet begreb, nemlig uddannelsesparathed og gruppen udviser nu en anden nysgerrighed omkring emnet. Socialrådgiveren får samtalen tilbage til begrebet udsathed og siger: *"Det er en meget interessant vinkel det der. Det lyder lidt som om... det ved jeg ikke om i har en holdning til, om der er sket en ændring over tid på begrebet udsathed? Fordi nu nævner du det her med, at man er udsat hvis man ikke får en uddannelse? Jeg tænker ikke, at det er noget man hørte så meget om for tyve år siden?"* (Bilag 2)

I denne drøftelse er det tydeligt at gruppen hengiver sig til nogle refleksive overvejelser og begynder at se begrebet udsathed med nye øjne. Selvom begrebet uddannelsesparathed ligger inden for skolens område, giver gruppen sig hen til diskussionen og stiller sig nysgerrigt over denne nye vinkel på udsathed og der spørges nysgerrigt ind til praksis. Begrebet undersøges og kommenteres og det ses, at der i gruppen sker en afklaring af begrebet, en individuel refleksion og

heri opstår der læring i gruppen, som kan bidrage til en koordineret forståelse blandt gruppens medlemmer (Hornstrup et al, 2015, s. 26).

Der har gennem aktionen været en god stemning blandt deltagerne. De har hver især givet plads til hinanden, den enkeltes synspunkter og refleksioner og der opleves gensidig respekt i teamet. Der har været plads til humor og nedenstående er medtaget for at vise, at netop humor har en forløsende virkning på svære emner. Teamet fremstår som en tryk gruppe, som på trods af nye medlemmer udviser overskud og tillid i gruppen til, at den enkelte tør fortælle om sit eget liv: Børnehaven: *"Jeg blev erklæret uegnet til gymnasiet kan jeg huske ha ha.."* Hvilket gribes fra en humoristisk vinkel og kommenteres med: Socialrådgiver: *"Det er ikke noget at prale med ha ha.."* (Bilag 2)

Sammenfatning

Ved at anvende domæneteorierne til at analysere gruppens tolkning af udsathed ses, at de forskellige faggrupper, taler ud fra forskellige domæner, når de omgås begrebet. Skolen befinder sig ofte i produktionens domæne, hvor eksempelvis psykolog og sundhedsplejerske udtaler sig oftere i æstetikens domæne. Det er tydeligt, at gruppen generelt har det nemt i produktionens domæne, hvor aktionen også startes. Det vurderes naturligt, da den kommunale kerneopgave er både rammestyrer og fastsat. Det er dog vigtigt, at det fremtidige arbejde med teamet, at der tages hensyn til, hvor den enkelte fagperson er forankret i sin opfattelse og begrebsverden. Konklusionen på en tværfaglig drøftelse af et enkelt fagligt begreb er derfor, at det opfattes både ud fra en subjektiv antagelse, mens det for andre er en mere objektiv tolkning, som kommer til udtryk. Dette team giver plads til hinandens synspunkter, men i det tværfaglige samarbejde generelt, kan denne opmærksomhed medvirke til, at tydeliggøre kommunikationen og den gensidige forståelse mellem faggrupper.

Særligt i forklaringens domæne sker der en positiv påvirkning af gruppens medlemmer, som deltager, da diskussionen begynder at bearbejde en ny vinkel på udsathed. Her går gruppen med op i metaperspektiv og bliver påvirket til at reflektere sammen. De begynder, at behandle uddannelsesparathed i et nyt perspektiv og reflekterer over, at nye samfundskrav producerer nye forståelser af udsathed. Her opstår en virkelig interessant ny vinkel, som på sin vis binder de tre

domæner sammen, idet teamet har bevæget sig rundt i alle tre og herigennem finder de nye perspektiver på begrebet udsathed.

2. Aktion

Denne aktion opdeles i to afsnit, hvor den første del er et tilbageblik på den første aktion og således skabes endnu et refleksivt rum for det tværfaglige team. Der er en måned mellem de to aktioner, så derfor startes aktionens første del som en opvarmning til den øvelse, som ligger i anden del af aktionen.

Første del af aktionen indledes med, at jeg stiller spørgsmålet: *"Har I tænkt over den første aktion og har I haft nogle refleksioner omkring de forskellige udsagn?"* Den første der åbner for dialogen er socialrådgiveren fra myndigheden 15 – 17 år, som siger: *"Altså jeg synes vi gjorde emnet meget åbent, for man kunne både være midlertidigt udsat og man kunne være meget udsat og man kunne være én man skulle være obs. på og øhm.. der kunne være mange forskellige årsager, der kunne også være ikke årsager øhmm.. blandt andet til at man ikke var uddannelsesparat selvom det hele kørte derhjemme, så kunne man godt være udsat i den forstand at man ikke var uddannelsesparat. Så jeg synes vi åbnede begrebet op øhmm.. ja!"* (Bilag 3). Det er tydeligt i dette svar, at der har foregået refleksion over sidste aktion og socialrådgiveren er straks tilbage i forklaringens domæne, hvor den sidste del af 1. aktion sluttede. Det er ligeså tydeligt, at gruppen ikke skal bruge lang tid på at starte en dialog op, men er klar på en anden måde end første gang. Jeg spørger yderligere: *"Var der noget du blev klogere på?"* Socialrådgiveren svarer: *"Ehh ja, at vi tolker det forskelligt og det er jo netop også derfor at der er behov for at begrebsafklare og tage højde for forskellige faggrupper og øhh.. sådan noget der, så det synes jeg da."* (Bilag 3).

Psykologen stemmer i og tager ordet: *"Jeg synes noget af det som vi var inde på sidst, det var nemlig det her med, at vi ser det med forskellige perspektiver ikk? Vi sidder på hver vores side af bordet, med hver vores faglighed øhhh så vi kan godt sidde to personer og se et barn der er udsat, hvor der sidder en anden faggruppe som siger, set fra mit perspektiv, der er barnet ikke udsat"* (Bilag 3).

Allerede kort tid inde i dialogen, fremkommer flere af gruppens medlemmer med udsagn, som viser at der har været en efterrefleksion og de er blevet opmærksomme på, at der kan være forskellige perspektiver tilstede i gruppen. Der er ligeledes skabt en opmærksomhed på det

tværfaglige samarbejde, hvor netop faglige forskelligheder skal respekteres og psykologen fortsætter: *"jeg fik skærpet min tanke om, at vi må respektere hinanden som faggrupper, fordi vi kommer som faggruppe hver især øhh og jeg ved intet om tale/høre, så hvis Jane sidder og siger, at Lars er udfordret på det sproglige, jamen så må jeg respektere det, for jeg har intet forstand på det. Øhh og jeg tror at det var noget af det jeg fik skærpet ja."* (Bilag 3).

Det bliver meget tydeligt, at det har gjort en forskel på gruppen, at der har været tid til at drøfte et helt almindeligt begreb, som bruges i dagligdagen af de fleste fagligheder. Det har givet nogle refleksioner, at sidde og høre på de andres udsagn og det er blevet nemmere, at gå ind i dialogen denne gang. Der deltager flere personer ved denne aktion, som ikke medvirkede ved den første aktion og projektlederen spørger nysgerrigt ud i gruppen: *"Jeg er lidt nysgerrig, nu var jeg jo ikke med sidste gang fordi jeg sneede inde.. hvordan var stemningen og dynamikken omkring at diskutere så åbent et emne som udsatte børn? Var det nemt at komme i gang med at snakke om emnet?"* (Bilag 3).

Psykologen som tidligere virkede lidt tilbageholdende, er hurtigt med et svar: *"Altså jeg var en af de sidste der gik på øhh men jeg synes det var meget nemt. Der hvor der var og jeg tror også det er det som sker lige nu, det er at der er en refleksionsperiode, hvor man lige sidder og tænker lidt og så er der selvfølgelig en der bryder isen og lægger på først og så begynder de andre at reflektere det ind i sine egne refleksioner... (..)"* (Bilag 3).

Om grunden til denne ændring hos psykologen skyldes, at 2. aktion er startet i det refleksive rum, er uklart, men under 1. aktion var det også i forklaringens domæne, at psykologen var mest engageret og talende. Svaret til projektlederen fortsættes og psykologen siger afslutningsvist: *(..) "man kunne få lov at sige lige præcis det man havde og det blev respekteret af alle og æhh jeg synes faktisk også at der blev nikket en del genkendelighed fra andre faggrupper også i det der blev sagt så æhh jeg synes det var et godt rum og vi fik, jeg vil ikke en gang sige debat, vi fik en god snak om det øhh jeg synes det var meget positivt."* (Bilag 3).

Der fornemmes en positiv ændring i gruppen og det er nemmere at få dialogen til at flyde. Det virker ikke som om, der allerede er gået en måned fra sidste samling og gruppen har tydeligt haft en positiv oplevelse af den første aktion. Socialrådgiveren fra myndighed 0-14 år kommer med en ny refleksion: *"Jamen jeg synes, det var super interessant at tale om sådan noget her fordi vi går i*

det daglige og tænker på, at alle tænker som jeg gør! Derfor synes jeg der er godt at få det bragt op i et fælles rum, hvor vi siger det ud fra de forskellige fagligheder vi har og jeg synes man skal blive ved med at tage det op(..)” (Bilag 3).

Hun fortsætter med at skue fremad og giver udtryk for, at det ikke bare har været en positiv oplevelse, at få tid til at drøfte et fællesfagligt begreb, men giver i lige så høj grad udtryk for et ønske om, at dette refleksive rum bliver gentaget. Hun afslutter med at sige: *(..)”og jeg tænker, der er mange andre ord, som vi og begreber, som vi tænker ud fra som vi vil have godt af en gang imellem lige at ryste posen og så æhh tale ud fra, hvad er det så vi mener, når vi siger det her ikk? Jeg synes det er mega spændende.” (Bilag 3).*

Denne opsamling af første aktionen er vigtig at inddrage, fordi starten af den 2. aktion viser, at gruppen hurtigt indfinder sig i forklaringens domæne, til forskel fra første aktion. Det er tydeligt, at aktionen processuelt har styrket teamet, ligesom flere af gruppens deltagere, har reflekteret videre, siden de sidst var samlet. Det er tydeligt, at aktionen har bidraget til en stor erkendelse af, at man forstår og anvender udsathed forskelligt. Der er også et ønske om, at andre begreber bliver drøftet og hermed et ønske om, at blive klogere på hinandens tolkninger.

Formålet med at udfolde de forskellige forståelser og tolkninger af begrebet udsathed er, at gruppen skaber mulighed for ny indsigt og forståelse gennem processen, ligesom gruppens individuelle synspunkter og positioner tillægges samme vægt og betydning (Hornstrup et al, 2015, s. 25).

I 2. del af aktionen introduceres gruppen for den øvelse, som de skal afprøve. Alle får en kopi af tidligere viste model (Bilag 1) og 5 min. til at udfylde samarbejdet omkring en underretning. Øvelsen gives for at sætte fokus på samarbejdet, når primærområdet sender en underretning til myndigheden. Hver fagperson fremlægger sit subjektive syn på, hvem der oftest samarbejdes med (grøn) og hvem der sjældent, men burde samarbejdes med(rød).

Her bevæges gruppen over i det æstetiske domæne, idet hver faglighed får mulighed for at fremføre sin egen subjektive oplevelse af det tværfaglige samarbejde omkring en underretning.

Tale/høre konsulenten lægger ud og fortæller: *”Øhmm jeg har lavet de fleste grønne, på nær til specialkonsulenterne og sagsbehandlerne, for der har jeg ikke nogen direkte kontakt.” (Bilag 3).*

Da en underretning formodes at blive fremsendt til en sagsbehandler, skaber det naturligt en underen hos mig, at der ikke opleves, at være en direkte kontakt til denne fagperson og derfor spørger jeg uddybende: *"Hvordan kan det være?"* og svaret fra tale/høre konsulenten er tydeligt: *"Det ved jeg ikke, sådan er det bare...jeg har egentlig nok aldrig lavet en underretning, nu når jeg tænker mig om, så det kan også være manglende viden. Ja..."* (Bilag 3). Her bliver tale/høre konsulenten opmærksom på, at det manglende samarbejde kan skyldes, at hun ikke har sendt en underretning før. I det æstetiske domæne kommer vores måde at forstå verdenen på frem i lyset og tidligere erfaringer påvirker vores holdning og forståelse. Ved at blive opmærksom på dette, kan vi etablere ny viden og forståelse for det vi observere (Hornstrup et al, 2015, s. 24). Ved fremlæggelsen giver denne opmærksomhed en ny forståelse om samarbejdet for tale/høre konsulenten og hun udtrykker mangel på viden om underretninger.

Socialrådgiveren for 0-14år beskriver også udfordringer i samarbejdet med sagsbehandlere. Dette er dog i en anden sammenhæng, hvor oplevelsen for hende, er i den monofaglige kontekst i samarbejdet med sit eget team i myndigheden. Hun fortæller: *"Den jeg har sat rødt ved, er vores eget tværfaglige team, altså der hvor jeg sidder, når jeg går tilbage til mine kollegaer (...)"* Her fremkommer en subjektiv oplevelse, som påvirker hendes evne til at bevare fokus på barnet og hun sidder med den oplevelse, at den monofaglige sparring giver anledning til forvirring og føles irrelevant, hun siger: (...) *"der kommer rigtig mange indspark, som ikke altid kan bruges. Det synes jeg kan være udfordrende!"* (Bilag 3). Igen skærpes opmærksomheden på de udfordringer, som er forbundet med en underretning. Ved at synliggøre, hvor der findes udfordringer, kan der skabes fokus på egne værdier, som hermed kan bidrage til, at ændre den subjektive holdning til egen faggruppe, ved at bringe udfordringen frem i lyset.

En vigtig forudsætning for at kunne skabe eller videreudvikle konstruktive samarbejdsrelationer er, at man arbejder med at synliggøre de individuelle og skabe fælles normer og værdier (Hornstrup et al, 2015, s. 25).

Børnehaven sætter også fokus på, at der opleves udfordringer i samarbejdet med sagsbehandlerne, når der fremsendes en underretning. Deres erfaring i forhold til samarbejdet, viser den manglende kommunikation, som de oplever er en udfordring. De fortæller, at de ikke havde en konkret sag, men i stedet opfinder eller "leger" de, at de skal sende en underretning for

at løse opgaven: *"vi kunne næsten ikke finde nogle røde, men vi kunne finde en, hvor vi legede. Det var sagsbehandlerne, ikke fordi det skulle gå ud over dem, men mere i forbindelse med en underretning, hvor man nogle gange får sendt dem af sted og så findes eksempler, hvor børnene bliver fjernet og man hører ikke mere, så er det slut. Så bekymre man sig, for hvad sker der nu?"* (Bilag 3). Her tales meget ind i de følelsesmæssige værdier, som børnehaven oplever, når de står tilbage i et tomrum efter de har sendt en underretning. Dette anses som essensen i, hvordan tidligere oplevelser påvirker de nuværende holdninger og værdier (Hornstrup et al, 2015, s. 24). Dog kan deres eksempel være præget af, at de "leger" med opgaven og ikke tager afsæt i egne erfaringer, men i historier eller narrativer, som er fortalt af andre.

Skolen har en helt anden vinkel på samarbejdet omkring en underretning og her løftes samarbejdet ind i ledelsesrummet og beskriver et tæt samarbejde med sagsbehandleren. Skolen fortæller: *(..) "Meget af det samarbejde jeg har med sagsbehandleren i de tunge sager, der er der en dialog hele tiden, hvis der ligesom har været en underretning. Hvis der skal følges op på det i hvert fald ikk'?"* (Bilag 3). Her ses at oplevelsen af, at skulle underrette er et alvorligt greb og derfor er det løftet op til ledelsen, som har ansvaret. Skolen har en meget velovervejet begrundelse for at tage ansvar for at underrette og heri ligger en beskyttelse af medarbejderne. Skolelederen siger: *(..) "så er det ikke den tarvelige klasselærer, det kan godt være at de har skrevet underretningen, men det er altså min underskrift der er på. Så er det mig de bliver sure på og ikke klasselæreren ikk'?" Ja...* " (Bilag 3).

I dette udsagn kommer tidligere erfaringer frem og det fremgår, at underretninger kan give udfordringer i forældresamarbejdet, hvilket har afledt en fast procedure for, at det er skolelederen som er ansvarlig for alle underretninger.

Sundhedsplejersken oplever også, at det er samarbejdet med sagsbehandleren, der kan være en udfordring. Hun efterlader i sit udsagn en følelsesladet holdning til, at det fremadrettet vil blive forbedret, når hun udtaler: *(..) "og så har jeg desværre lavet den røde til sagsbehandler og psykolog og det er jo ud fra, hvordan det ser ud i dag, i forhold til når vi underretter."* (..)

og tilføjer afslutningsvist: *"Lige nu er det mig der fodre sagsbehandleren med en bekymring og hvor vi er lidt efterladt tilbage. Men jeg har stor tiltro til, at det bliver bedre og at den dialogbaserede underretning er kommet for at blive."* (Bilag 3). Her udviser sundhedsplejersken

allerede en ny forståelse for sine observationer, selvom hun har tidligere erfaringer, som påvirker hende. Hun taler allerede ind i en ny fælles referencerammer, som kommer i frikommuneprojektet (Hornstrup et al, 2015, s. 24).

Sammenfatning.

Opfølgningen på første aktion viser tydeligt, at hvordan den har bidraget til, at skabe nye holdninger til det tværfaglige samarbejde. Der har efterfølgende været en del refleksioner omkring aktionen, som bæres ind i den anden aktion. Teamet opleves, at have rykket sig i forhold til domænerne, hvor de i første aktion blev længe i det "vante" produktionsdomæne, så gik de i starten af anden aktion lige ind i det reflektive rum ved aktionens start. Da de qua den bundne opgave med samarbejdsøvelsen, blev rykket over i det æstetiske domæne, gav det ingen udfordringer, men i stedet mange subjektive holdninger til samarbejdet, som kom frem i lyset.

Efter afslutningen på 2. aktion, kan det konstateres, at der opleves udfordringer omkring samarbejdet, når fagpersoner fra det primære området skal sende en underretning til myndigheden. Flere udtaler, at netop samarbejdet med sagsbehandleren opleves problematisk, selv myndighedssagsbehandleren har denne oplevelse med egen faggruppe. Der er her fundet en udfordring, som øvelsen fik sat fokus på og det vurderes, at frikommuneprojektet med fordel kan tage denne opmærksomhed ad notam og arbejde videre med dette. Øvelsen har virket efter hensigten og skabt en fornyet opmærksomhed på de udfordringer, som opleves i det tværfaglige samarbejde, når der laves en underretning.

3. Aktion

Den tredje og sidste aktion er kortere, end de to foregående, da en stor del af den afsatte tid, bruges til orientering om frikommuneprojektet. Der er derfor to fokuspunkter i denne sidste aktion, som først er en opsamling på øvelsen fra anden aktion og herunder teamets refleksioner. Afslutningsvist samles op på alle tre aktioner og der er fokus på, hvordan de nye opmærksomhedspunkter kan bringes videre over i frikommuneprojektet.

Atter bringes teamet ind i et reflektivt rum og deltagerne får udleveret deres øvelsesskemaer, som hjælp til at huske tilbage på aktionen (Bilag 5). Atter spørger jeg åbent ud i rummet: *"Har der været nogle refleksioner omkring samarbejdet vedrørende en underretning?"*

Socialrådgiver for 15-17 år starter med et opmærksomhedspunkt og siger: *"Jeg er blevet meget opmærksom på, at jeg ikke har det store samarbejde med sundhedsplejersken, men det kunne jeg da godt tænke mig."* (Bilag4). Her ser socialrådgiveren nye perspektiver i samarbejdet og drager sin viden fra en tidligere organisering ind i samtalen: *"Der havde vi det der koordinerende møde én gang om måneden, hvor vi skulle se hinanden i øjnene igen, så det giver også en anden forpligtelse, tænker jeg øhh og hvis man kunne opnå det igen i det nye frikommuneprojekt, så .. det tænker jeg ville være godt, at man ved hvem man skal gå til altså.."* (Bilag4). I disse udsagn udvises der både kommunikation i det æstetiske domæne, altså en subjektiv oplevelse i fortiden, men denne positive erindring bringes ind i forklaringens domæne, hvor socialrådgiveren reflektere over, at den tidligere viden kan bruges i det fremtidige samarbejde (Hornstrup et al, 2015, s. 24-25). Der vises her, at der har været en udvikling i forståelsen, som ved anvendelse af domæneteorien tydeliggøres i udsagnet.

Dialogen rettes nu mod de relationer, som det tværfaglige samarbejde er afhængige af og skolen reflektere: *(..) "så er det du taler om jo relationer og jo længere vi kommer fra hinanden, så øhh.. så er det også kommunikation, men der er også i høj grad relation. Det har vi talt om her, også før, det er relationsbåret uanset hvad vi gør, når vi samarbejder"* (Bilag4).

Psykologen fortsætter i samme spor og udtaler: *(..) "når vi nu har lavet hver vores tegning her, så har vi også et ansvar for, at gøre relationen eller samarbejdet bedre i de sager, hvor det giver mening"* Psykologen opfordrer teamet til at sige tingene højt og afslutter: *(..) "Men hvis ikke vi åbner munden, så mister vi et eller andet ikk'?"* (Bilag4).

Socialrådgiver for 0-14 år har ligeledes en refleksion omkring de udfordringer, som kommunikationen kan give i forhold til en bekymringshenvendelse eller en underretning og oplever: *"Og det synes jeg er meget vigtigt det du siger, fordi nogle gange, det som jeg oplever er, at der står noget mellem linjerne som jeg ikke helt kan få fat i ikk' og det er mega frustrerende at man ikke siger højt, hvad er det egentligt man mener? For det bliver jo meget nemmere for mig som sagsbehandler, at gøre noget ved det ikk'?"* (Bilag4). Her viser både skole, socialrådgiver og psykolog, at de i forklaringens domæne har lyttet fordomsfrit og reflekterer sig frem til nye forståelser for samarbejdet, som giver nye handlemuligheder, nemlig et øget fokus på relationen og kommunikationens betydning for samarbejdet i teamet (Hornstrup et al, 2015, s. 26).

I de sidste minutter af denne tredje aktion, samles der op på hele forløbet. Denne opsamling har til hensigt dels at undersøge om der er sket en forandring i teamet, om der er kommet øget fokus på den individuelle forståelse af de forskellige fagligheder i teamet og slutteligt, om der er fokusområder, der med fordel kan overdrages til frikommuneprojektet.

Jeg er selv optaget af de relationelle forbindelser i teamet og har fokus på, om de refleksive rum bidrager positivt til teamet og spørger: *"Tænker I at de her refleksive rum, som vi har forsøgt at skabe her de sidste par måneder, at det gør noget for det her relationsarbejde? Hinanden imellem.."* (Bilag4).

Tale/høre konsulenten byder ind: *"Ja, det tror jeg da nok.. at det kunne altså.. det er jo forholdsvis nyt, men det er helt fint, at lave et refleksionsrum for det er vi jo ikke så gode til at sætte tid af til. Altså det er jo ikke kun her.. jeg tænker ikke generelt at det er noget vi gør.."*

Skolen oplyser: *"vi har faktisk haft den her time fra kl. 12 – 13 nu, måske de sidste tre gange fået hjælp til at konkretisere meget mere og derfor fået mere indhold i, men det er sådan set mere eller mindre det, vi har snakket om fra starten af. Så kan man diskutere om vi er i stand til at gøre det selv altid, nødvendigvis (..) og fortsætter med selv at besvare sine refleksioner: (..) "Der er jo noget ved, at der kommer nogle sådan nogle dejlige mennesker og serverer lidt udefra, men som smager af det vi egentligt bevæger os i ikk'? Og det gør jo bare at refleksionerne kører noget hurtigere og i hvert fald kommer hurtigere i gang ikk'? Faktisk har vi kørt siden august med den her time ikk'"*

(Bilag4). Dette udsagn bringer samtalen tilbage i produktionens domæne, hvor rammer er vigtige, hvis en ny handling skal indføres i teamet. Der skal være tydelige aftaler om formålet med refleksion på tværs og der ses behov for styring af aktiviteten, som et hjælperedskab til at komme i mål (Hornstrup et al, 2015, s. 24).

Tale/høre konsulenten tilføjer: *"Jamen det har vi gjort her, men det er også den eneste skole jeg er med på, hvor det ikke bliver aflyst, hver eneste gang så."* Her sætter tale/høre konsulenten fokus på et vigtigt element i det tværfaglige samarbejde. Det kræver noget af den enkelte, at skabe relation og plads til gensidig faglig refleksion. Når der opleves kontinuerlige aflysninger til tværfaglige møder, så bliver det svært at fastholde en mødekadence og det kan resultere i, at relationerne mister deres betydning.

Socialrådgiveren har et bud på dette fænomen: *"Det er jo noget med at forpligte hinanden ikk' og så have noget fast man skal."* Jeg spørger mere ind til de refleksive rum og på om de gør noget for relationen og opmærksomheden på de forskellige faglige kundskaber. Hertil svare skolen: *"Ja, også ens egen for det er lige så meget... refleksioner det er lige så meget indadvendt som det er udadvendt"*. (Bilag4).

Socialrådgiveren for myndighed 0-14 år tilføjer sin subjektive oplevelse af refleksionerne og siger: *"altså jeg synes jo det er super dejligt at finde ud af, at vi er jo ikke uenige vel? Altså det er egentligt det samme vi taler ud fra, vi gerne vil have, så hvorfor pokker er det så pokkers svært ikk'?"* Altså det synes jeg er lidt tankevækkende. Men jeg synes det er en god base og grundsubstans for GUSA og frikommuneprojektet, det synes jeg i hvert fald.. (Bilag4).

Dette citat er en god beskrivelse af, hvordan et udsagn kan bevæge sig gennem alle tre domæner. Socialrådgiveren taler både objektivt om den enighed, som er blevet tydelig gennem de forskellige processer, altså oplevelsen af et retningsgivende fællesskab. Så tilkendes den subjektive oplevelse og frustration over, at det tværfaglige samarbejde føles svært og slutteligt uddrages en konklusion rettet mod det fremtidige samarbejde, hvor oplevelsen af aktionerne har bidraget til, at skabe et læringsrum. Her vises, at samspillet mellem de to første domæner, giver et læringsrum til forklaringens domæne. (Hornstrup et al, 2015, s.23–26)

Sammenfatning.

I den tredje og sidste aktion samles op på den samarbejdsøvelse, som gruppen udførte i anden aktion. Opsamlingen viser, at denne øvelse har tydeliggjort de udfordringer, som opleves i det tværfaglige samarbejde. Der ses også at flere af teamets medlemmer, gør sig overvejelser omkring muligheden for, at der sættes mere tid af til fælles og faglig refleksion. Der er en opmærksomhed på at tiden er sat af, men det gør noget positivt for processen, at der kommer personer udefra og sætter en ramme for det refleksive rum. Gruppens kommunikation har ændret sig og dialogen flyder mere frit. Der ses, at personerne kommunikere i de tre forskellige domæner og konklusionen på det er, at relationen i teamet er styrket gennem processerne og de forskellige fagpersoner fremstår mere autentiske, end ved den første aktion. Der er således skabt et solidt grundlag for yderligere læring og et styrket samarbejde i teamet.

Juridisk analyse – underretningspligt.

Indledning og juridisk problemstilling

Dette masterprojekt tager afsæt i det tværfaglige samarbejde og derfor vil den juridiske problemstilling omhandle den særlige og skærpede underretningspligt¹, som påhviler fagpersoner, som arbejder professionelt med børn og unge i offentligt erhverv. Her vil i dette afsnit være et særligt fokus på underretningspligten i forbindelse med fravær i skolen og jeg vil undersøge, om fravær alene er nok til at fremsende en underretning. Mit valg af juridisk problemstilling kendes fra praksis, hvor folkeskoler ofte fremsender underretninger, som udelukkende omhandler skolefravær og jeg har erfaret under mine aktioner, at der er almindelig forvirring omkring begrebet underretning. En forvirring, som jeg tillægger mangel på grundlæggende viden om denne forpligtelse, samt hvilket ansvar og forpligtelse den enkelte fagperson har. Jeg er derfor optaget af: *Er det nok at sende en underretning, når en elev har ulovligt fravær eller er skolen forpligtet til at handle på problemet selv?*

Retsgrundlag

I afsnittet anvendes forskellige retskilder, til brug for undersøgelse og analysen af den juridiske problemstilling. De anvendte retskilder er som følgende.

Lovbekendtgørelse (LBK) nr. 102 af 29.01. 2018 (Retsinformation.dk) Denne lov vil i projektet blive beskrevet som Serviceloven.

Lovbekendtgørelse (LBK) nr. 1510 af 14.12.2017 (Retsinformation.dk) Denne lov vil i projektet blive beskrevet som Folkeskoleloven.

Vejledning nr. 9007 af 07.01.2014. Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier (Vejledning nr. 3 til serviceloven)

Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen nr. 696 af 23/06/201

2014/1 LFS 27. Forslag til Lov om ændring af lov om social service.

2012/1 LSV 181- Forslag til Lov om ændring af lov om social service (Beskyttelse af børn og unge mod overgreb m.v.)

¹ LBK nr. 102 af 29/01/2018 § 153 (Serviceloven)

Redegørelse og analyse

Underretningspligten ligger inden for rammerne for social forvaltningsret og omhandler både de processuelle og materielle retsregler. Kommunalbestyrelsen har pligt til at undersøge om et barn eller ung har behov for særlig støtte² jf. Lov om social service § 155, når der er modtaget en underretning. Der er ligeledes processuelle krav til myndigheden om, at der kvitteres for modtagelsen af en underretning³ inden for 6 dage. Med barnets reform⁴ som blev vedtaget 1.1.2011 opstår et større fokus på, at der skal sættes tidligt ind, overfor de udsatte børn og unge. Her bliver det også præciseret, at den person, som underretter jf. § 153 har mulighed for, at få en tilbagemelding⁵ på, om den fremsendte underretning har medført en undersøgelse eller foranstaltning på det pågældende barn eller ung.

Med afsæt i rapporten "Ankestyrelsens kulegravning"⁶ fra marts 2012, som blev iværksat på baggrund af særdeles grove tilfælde af vold og overgreb mod børn, kom der i oktober 2013⁷ en yderligere en skærpelse af reglerne omkring underretningspligten. Denne ændring medførte, at det i dag er et lovkrav, at en underretning behandles indenfor 24 timer og der skal foretages en vurdering af, om underretningen giver anledning til at foretage akutte foranstaltninger. Disse lovændringer blev også kaldet "overgrebspakken" og skulle sikre, at netop vold og overgreb blev opdaget tidligere.

Der har således de senere år været massivt fokus på tidlig opsporing og hurtig indsats og med både barnets reform og overgrebspakken er der kommet et øget fokus på det tværfaglige samarbejde. Alligevel ses der især omkring skolefravær dilemmaer, som giver anledning til forvirring i praksis.

I Servicelovens § 153 stk. 3 er det beskrevet, at der skal underrettes, hvis et barn eller en ung har ulovligt fravær⁸. Det er yderligere præciseret i vejledningen⁹ til serviceloven, hvornår der skal

² Serviceloven § 155

³ Serviceloven § 155b

⁴ Håndbog om Barnets reform – Socialstyrelsen 2011

⁵ Serviceloven § 155b stk. 2

⁶ Ankestyrelsens kulegravning –Marts 2012 -

<https://socialstyrelsen.dk/filer/born/overgreb/kulegravning-af-sager-om-overgreb-mod-born-og-unge.pdf>

⁷ 2012/1 LSV 181- Forslag til Lov om ændring af lov om social service (Beskyttelse af børn og unge mod overgreb m.v.)

⁸ Serviceloven. § 153. stk. 3

⁹ Vejledning. Nr. 9007 af d. 07.01.2014, Pkt. 76 (vejl. Nr.3 til serviceloven)

underrettes grundet fravær. Her er beskrevet at ulovligt fravær i kortere eller længere tid uden skolelederens tilladelse giver anledning til at underrette. Ligeledes bør skolen være opmærksom på sygdom, som kan give anledning til bekymring og måske behov for støtte og slutteligt er det pointeret, at fravær grundet skoletræthed eller problematikker, der kan løses ved skole/hjemsamarbejdet *ikke* giver anledning til at underrette.

Her bliver sektoransvarlighedsprincippet¹⁰ relevant at undersøge, for hvem har egentligt ansvar for elevers fravær og kan der gøres noget for den enkelte elev, før der sendes en underretning?

I Folkeskoleloven¹¹ er skolelederens ansvar beskrevet. Skolelederen har det overordnede ansvar for eleverne og i § 45 stk. 2¹² er beskrevet, at det er skolelederen, der træffer alle beslutninger omkring eleverne. Vi skal dog over i fraværsbekendtgørelsen¹³ for at få uddybet, hvilke retningslinjer, som påhviler skolelederen, når en elev har for meget fravær, herunder ulovligt fravær. I § 4 stk. 1 er meget fint uddybet, at der ved ulovligt fravær *straks* skal tages kontakt til elevens forældre, for at afdække årsagen til elevens fravær. I forhold til den praksis, som opleves hos myndigheden, når der modtages underretninger fra skoler, er det interessant at læse, at der i § 4 stk. 3¹⁴ er beskrevet, at hvis fraværet skyldes andet end sygdom og således omhandler problemer i forhold til andre elever, altså relationelle udfordringer eller eleven har udfordringer med at følge undervisningen, så skal skolens leder hurtigst muligt inddrage både elev og forældre og starte et samarbejde. I § 4 stk. 4 er beskrevet, at problemer med ulovligt fravær, som ikke er beskrevet i stk. 3 giver anledning til at søge tværfagligt hjælp i primær sektoren, som PPR, UU vejleder mv. og først slutteligt skal kommunalbestyrelsen inddrages, sidstnævnte i kraft af en underretning.

Der er i Serviceloven¹⁵ beskrevet muligheden for underretning, hvis en elev har ulovligt fravær og der er i bekendtgørelsen til Folkeskoleloven¹⁶ beskrevet de handlemuligheder skolelederen har, før der fremsendes en underretning til myndigheden. Dette er udslagsgivende for det dilemma,

¹⁰

<https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/Retten%20til%20uddannelse.pdf>

¹¹ LBK nr. 1510 af 14.12.2017 § 45 (Folkeskoleloven)

¹² Folkeskoleloven § 45 stk. 2

¹³ Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen nr. 696 af 23/06/201

¹⁴ Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen nr. 696 af 23/06/201

¹⁵ Serviceloven § 153

¹⁶ Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen nr. 696 af 23/06/201 § 4

som opleves i praksis, hvor der i myndigheden opleves modtagelse af underretninger, som blot oplyser, at en elev har fravær, men ikke beskriver, hvilke handlinger, som skolen har foretaget inden de fremsender en underretning. Her bliver det relevant at inddrage proportionalitetsprincippet¹⁷. Dette forvaltningsretslige princip er interessant, fordi proportionalitetsprincippet beskriver, at en myndighed ikke må pålægge en borger flere byrder, end formålet tilsigter, ligesom retsfølgen skal være nødvendig og fremmende for formålet¹⁸. Der er således en forvaltningsretslig overvejelse om, at problemerne skal forsøges løst i eget regi før der underrettes.

Også subsidiaritetsprincippet er relevant at fremhæve, som en vigtig faktor, idet Serviceloven betragtes som subsidær i forhold til anden lovgivning, hvilket er tydeliggjort i et lovforslag¹⁹ som er omhandlende Servicelovens § 41. Her beskrives: *"I forlængelse heraf fastslår subsidiaritetsprincippet, at hjælp efter den sociale lovgivning, herunder også serviceloven, er subsidær til hjælp efter anden lovgivning."*²⁰

Selvom lovforslaget er rettet mod reglerne for kompensation jf. Servicelovens § 41, medtages det dog som kilde i dette afsnit, da det pointerer det subsidiære princip for Serviceloven.

Sammenfatning

Generelt er der stort fokus på tidlig indsats i Lov om social service og her bliver skolefravær også relevant, da det enkelte barn eller ung får ringe forudsætninger for sit fremtidige virke, hvis ikke undervisningen følges. Det er ligeledes den generelle opfattelse i praksis, at netop fravær er en indikator på, at et barn eller ung er i begyndende mistrivsel. Ved at anvende sektoransvarligheds princippet er det klart, at skolen er forpligtet til at forsøge, at løse problemet omkring fravær inden de vælger at underrette myndigheden herom. Det er også vigtigt at fremhæve, at mindst indgribende foranstaltning er vigtig og nødvendig for den enkelte elev, der jf. proportionalitetsprincippet tilsigter, at problemer løses med mindst mulig belastning for borgeren.

¹⁷ Proportionalitetsprincippet er et juridisk begreb, som uddybes i bogen, Social forvaltningsret, Andersen, 2016, s.145

¹⁸ Social forvaltningsret, Andersen, s.145

¹⁹ 2014/1 – Forslag til Lov om ændring af lov om social service -Fremsat den 8. oktober 2014

²⁰ 2014/1 – Forslag til Lov om ændring af lov om social service -Fremsat den 8. oktober 2014

På baggrund af afsnittes analyse fremhæves det retslige perspektiv, at subsidiariteten tillægger skolen, at udføre relevante handlinger, før de inddrager myndigheden. Det må derfor ræsonneres, at der er beskrevet et grundlag for løsning af problemer med skolefravær i Folkeskoleloven, som bør være afprøvet før der sendes en underretning.

Konklusion

Jeg har nu gennemført mit aktionsforskningsprojekt og således arbejdet processuelt med det tværfaglige team på Sydfalster skole gennem fire måneder. Mit ønske har været, at skabe en forandring i teamet, hvor der blev en skærpet opmærksomhed på de faglige forskelligheder, som teamet rummer, for herigennem at skabe en bedre forståelse for samarbejdet.

Jeg har mødt et team, der som udgangspunkt stillede sig åbne og parate til denne proces og de har arbejdet konstruktivt med i de tre aktioner. Jeg har ligeledes ønsket at afdække de muligheder og udfordringer, som det kommende frikommuneprojekt medfører for teamet.

Allerede under første aktion sker der en forandring i gruppen, som formår at kommunikere i de forskellige domæner, selvom de tydeligt er lidt fastlåste i starten i det handlingsorienterede produktionsdomæne. Ved at bruge aktionen som en fastlagt ramme, der giver plads til gensidig refleksion, sker der en ændring i kommunikationen og hermed i forståelsen for hinandens synspunkter og tolkninger af begrebet udsathed. Der er allerede under første aktionen sket en ændring i teamet og processen har dermed bidraget til en forandring og hermed konkluderes, at når dialogen får den fornødne plads og tid til at bevæge sig mellem de tre domæner, så skabes der mentalt et rum, hvor der bliver plads til ændring af subjektive holdninger og hermed også mulighed for at ændre den kollektive opfattelse af begrebet. Teamet udviser endvidere denne ændring ved, at nye idéer ifølge teorien opstår, når kommunikationen foregår i alle tre domæner, hvilket i første aktion ses ved, at teamet bliver grebet af en ny holdning til udsathed. De bliver bevidste om et nyt begreb, nemlig uddannelsesparathed, er et nyt perspektiv, som kan betyde, at en ung bliver udsat og får her en ny vinkel på deres begrebsafklaring. De formår, at løfte kommunikationen op i et metaperspektiv og konklusionen er, at aktionen har ændret teamets bevidsthed om den faglige forskellighed på en positiv måde.

Vigtigheden af relation blandt teamets medlemmer er under processen også blevet skærpet og begreber som respekt og tillid behandles og tydeliggøres, som vigtige elementer i det tværfaglige samarbejde. Der er også her sket en forandring, hvor der er oplevet respekt for de alternative vinkler, der blev budt ind med. Dette kan medføre ændringer i forståelse hos individet, men også i gruppen, som fremadrettet skal løse opgaver på en ny måde.

Det er undersøgt, hvor der opleves udfordringer og det er tydeligt at underretningspligten og her i samarbejdet med myndighedssagsbehandleren giver udfordringer for teamet. Ved at anvende GUSA dialogværktøjet, så inviteres sagsbehandleren ind i det tværfaglige rum på en ny måde, men det er et vigtigt opmærksomhedspunkt for dette projekt, at jeg kan konkludere, at der er uklarhed omkring underretningspligten. Både i det juridiske afsnit, hvor det præciseres, hvad skolens opgave er, når der er en bekymring for en elevs fravær og i samarbejdsøvelsen i anden aktion konkluderer, at denne opgave ikke er særlig transparent for teamet. Det kan anbefales, at denne pligt tydeliggøres og de lovgivningsmæssige krav præciseres for teamet, idet frikommuneprojektet *ikke* giver fritagelse for, at fremsende en underretning. Det kan konkluderes, at der stadig er behov for forklaringskraft og rolleafklaring ind i dette emne og denne afhandling har således kastet lys på denne udfordring og kan videregive opmærksomheden til frikommuneprojektet. Der ses et behov for, at afklare primærområdets opgave jf. de lovgivningsmæssige regler, hvilket vurderes, at kunne bidrage til en bedre forståelse for sagsbehandlerens rolle omkring modtagelsen af en underretning.

Slutteligt kan det konkluderes, at det tværfaglige team udviser stor nysgerrighed for hinandens individuelle roller og har gennem processen arbejdet meget relationelt. De har opnået viden om hinanden, men i lige så høj grad ny viden om, hvordan de kan bruge hinandens kompetencer i det tværfaglige samarbejde.

Det konkluderes, at denne afhandling har bidraget til, at skabe fokus på den kommende forandring, som er grundlaget for frikommuneprojektet og ligeså er der skabt et stærkere fundament i det tværfaglige team, som frikommuneprojektet proaktivt kan arbejde videre med. Tid er en kostbar ressource i en kommunal organisation og denne afhandling viser, at meget få nedslag i en hektisk hverdag, faktisk gør en forskel og skaber positiv forandring i det tværfaglige samarbejde, som er så vigtig i arbejdet med udsatte børn og unge.

Perspektivering

Som skrevet indledningsvist er jeg personligt meget optaget af de muligheder, som det tværfaglige arbejde giver organisationen. Det er et emne, som har fået meget opmærksomhed i faglitteraturen og har den fantastiske evne, når det fungerer optimalt, at give reel arbejdsglæde og gode resultater i arbejdet med udsatte børn og unge. Det kan, når samarbejdet ikke fungerer, give anledning til stor frustration og ligeså konflikter, som er direkte skadeligt, både for borger og kollegaer.

Jeg har arbejdet i mange år inden for feltet og har oplevet begge sider af det tværfagligt samarbejde og har gennem årene reflekteret meget over årsagssammenhængen i både det gode og det mindre gode arbejde på tværs. Én af de væsentligste årsager til, at et samarbejde går mod en negativ udvikling, er i min optik, når rammerne er utydelige. Ligeså kan konflikter opstå, når rollerne i forhold til en opgave ikke er afklaret og sidst, men ikke mindst, er det min erfaring, at når den enkelte fagperson er vag i sin egen profession, så forsøges rollen udfyldt af andre faggrupper, hvilket ofte er en kilde til problemer.

Jeg anskuer tværfagligt samarbejde, som en fremragende mulighed for, at løfte en udfordring i fællesskab, ligesom forskellige fagligheder hjælper til med at belyse en sag fra mange sider. Det kan for nogle være en noget kollektivistisk tilgang, men jeg er overbevidst om, at flere vinkler, flere hænder og flere øjne faktisk kan skabe bedre resultater, ligesom det flytter opmærksomheden fra det fagfaglige tunnelsyn, som kan være et handicap i den monofaglige kultur.

Jeg er derfor optaget af, at udvikle det tværfaglige samarbejde endnu mere, end rammerne for denne afhandling har muliggjort. Jeg tror, at hvis det gøres i en aftalt og rammestyrket kontekst, så er det for enhver kommunal institution en virkelig god investering, at afsætte tid til tværfaglige temadage. Det kunne også være tværfaglige workshops, hvor det relationelle samarbejde styrkes og den enkelte faggruppes viden og tolkning af andre fagkollegaer udvides og styrkes. Sådanne tiltag ville med fordel kunne afholdes oftere end i dag, fordi det fornødne tidsforbrug på temadage eller workshops, så vel rigeligt ville komme stærkt tilbage til organisationen og den travle hverdag i kraft af gode resultater. En styrkelse af det tværfaglige samarbejde generelt vil også bidrage til at styrke helhedssynet på det enkelte menneske.

Denne afhandling har behandlet underretningspligten, der opleves som en kompleks opgave i det primære område. Denne pligt afføder en ambivalens i forholdet til samarbejdet med forældre til børn i daginstitution og elever i skolaregi, men er samtidig nøglen, som åbner op for en mere intens indsats fra myndighedens side for børn og unge, hvis trivsel og udvikling er i fare.

Underretningspligten har de senere år, fået flere skærpselser, særligt for fagpersoner i offentligt erhverv og der ligger latent en frygt hos skoler og daginstitutioner, for ikke at opfylde denne forpligtelse. Det har også strafferetslige konsekvenser, hvis ikke denne pligt opfyldes, idet straffelovens bestemmelser tilskriver en straf ramme på op til fire måneders fængsel, hvis der ikke underrettes om et udsat barn eller ungt menneske. Det giver mig en efterrefleksion, at her er et område, hvor der med fordel kunne laves kontinuerlige læringsrum, for netop at skærpe opmærksomheden på pligten, men også i høj grad, at kaste et juridisk lys over primærsektorens ansvar *før* der fremsendes en underretning. Sidstnævnte ville med fordel bidrage til, at myndigheden undgik unødige underretninger, som fremsendes fordi viden herom ikke er rigtig konsolideret i de forskellige afdelinger og områder af en organisation.

Denne tanke har gode muligheder for at blive fulgt op i kommunalt regi, da netop pligten til at underrette og særligt straffen for ikke at gøre det, er til stor debat i medierne i disse dage.

Regeringen har opnået flertal til at indføre en ghettopakke, som indeholder mange nye tiltag, men særligt relevant, en skærpselse af straffen for de ledere, som arbejder i offentligt erhverv med børn og unge. Der kommer, hvis lovforslaget bliver vedtages, endnu en gang et øget fokus på underretningspligten og straf rammen hæves fra fængsel i fire måneder til ét år. På både DR og TV2 er fagfolk allerede ude med kritik af denne skærpselse og taler netop om problemet med forældresamarbejdet, som belastes når daginstitutioner og skoler underretter. Ved en relativ lille investering i organisationen, kunne primærområdet generelt klædes bedre på, så underretningspligten blev mere ensartet udført og herved ville meget administrativt arbejde undgås i myndigheden. Ved korte læringsforløb og ordentlig orientering om gældende lov og retningslinjer for skoler og daginstitutioner, ville effekten være stor og forhåbentligt ville det medføre, at de sårbare børn og unge, som har behov for støtte i myndighedsregi, blev opfanget langt tidligere. Dette fokus ligger der også i frikommuneprojektet, så resultaterne herfra bliver spændende at følge.

TVÆRFAGLIGTSAMARBEJDE

Denne afhandlings omdrejningspunkt har været det tværfaglige samarbejde for udsatte børn og unge under 18 år, hvor også forældrene har en stor betydning. Hvordan ser det tværfaglige samarbejde så ud, når de udsatte børn & unge bliver voksne?

De mest udsatte børn og unge, kender vi som voksne unge, der modtager støtte i efterværn. Her opstår der nye udfordringer i det tværfaglige samarbejde. De rammer, hvor dette samarbejde foregår i, udvides til et større og endnu mere kompliceret netværk af kommunale, regionale og sektorielle samarbejdspartnere, når unge fylder 18 år. Alene det kommunale samarbejde omkring unge, opleves yderst kompliceret og medfører ofte lange sagsbehandlingstider, når den unge skal hjælpes videre i livet. Er de uden tilknytning til uddannelse, så skal de tilknyttes jobcenteret og samtidig får de efterværnsstøtte i et andet regi. Hermed får de nu flere sagsbehandlere, som arbejder med forskellige lovgivninger og i helt forskellige paradigmer. Dette har indflydelse på den unge, som oplever forskellige mål for indsatserne og ventetider, fordi sagerne skal afklares i forskellige fora, da bevillingskompetencen ligger i flere forskellige afdelinger.

Værst ser det ud, når unge flyttes rundt i de forskellige paragraffer, altså når støtten de modtager skifter hjemmel. Her har vi organiseret os temmelig uheldigt, set fra den unges perspektiv, for de relationer, som den unge har opnået fra eksempelvis en kontaktperson, fjernes nu med kort varsel og der kommer en ny støtteperson ind i den unges liv. Dette skifte medfører en tilbagegang i den unges udvikling, fordi relationsarbejde og opbygning af tillid tager tid. Særligt for disse sårbare unge, som gennem deres opvækst har oplevet svigt fra omsorgspersoner, tager opbygning af en relation ofte længere tid. Har den unge vanskeligheder herudover, så kommer nye fagpersoner på sagen, som for eksempel de regionale tilbud i psykiatrien. Disse nye tværfaglige og tværsektorielle aktører er vigtige for den unge, men samarbejdet er ikke uden problemer. Alene at koordinere et samarbejds møde, hvor flere professionelle skal deltage, giver udfordringer og forlænger sagsbehandlingstiden.

I 2017 blev det nationalpolitisk besluttet, at unge i efterværn er et område, som har behov for en styrkelse og der blev afsat en rimelig stor pulje, som kommuner kunne ansøge om. Det gjorde vi i Guldborgsund Kommune og i foråret 2018 fik vi den glade nyhed, at vores projektansøgning var godkendt og frem mod 2020 har vi fået midler til at styrke indsatsen for unge i efterværn.

Ansøgning til satspuljemidlerne tager netop afsæt i ovenstående, som i dagligdagen medfører

TVÆRFAGLIGTSAMARBEJDE

frustrationer for både de unge og medarbejderne. Vi vil vende tingene på hovedet i de næste to år og kigge på den unges behov, frem for at få den unge til at passe ned i en bestemt kasse. Ved at omlægge driften og ændre organiseringen omkring de mest sårbare unge, er det vores forventning, at vi kan styrke den unge i overgangen til et selvstændigt voksenliv og her igennem også det tværfaglige samarbejde, som er så vigtigt for at den unge lykkes i livet. Vigtigst af alt er, at vi nu får mulighed for at skabe kontinuitet i sagsbehandlingen og få paragrafferne til at passe på den unge, frem for det modsatte. Vi lægger den samlede kompetence for et ungt menneske i ét team, som hermed får mulighed for at navigere i flere lovgivninger, men det åbner også for muligheden for, at den unge kan beholde de sunde relationer til eksempelvis en kontaktperson, selvom støtten ændres lovgivningsmæssigt.

Tværfagligt samarbejde er nødvendigt for at lykkes med at styrke de udsatte børn og unge. Med meget små tiltag og et proportionelt lille tidsforbrug, kan dette samarbejde styrkes og forbedres. Jeg har med denne afhandling, fået en virkelig god mulighed for at dykke ned i emnet, men jeg er ikke færdig med at undersøge og forsøge at styrke og udvikle det tværfaglige samarbejde.

Litteraturliste.

Bøger.

Social forvaltningsret, Jon Andersen, Jurist og økonomiforbundet, 6. udgave, 1. oplag, 2016

Aktionsforskning, En grundbog, Gitte Duus, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen, Ditte Tofteng, Samfundslitteratur, 1. udgave, 2. oplag, 2012

Systemisk ledelse – Den reflektive praktiker, Carsten Hornstrup, Jesper Loehr-Petersen, Allan Vinther Jensen, Thomas Johansen, Jørgen Gjengedal Madsen, Dansk psykologisk forlag, 1. udgave, 14. oplag, 2015

Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – En indføring, Søren Juul, Kirsten Bransholm Pedersen, Hans Reitzel forlag, 1. udgave, 4 oplag, 2012.

Systemisk ledelse – teori og praksis, Thorkil Molly-Søholm, Nikolai Stegeager, Søren Willert, Samfundslitteratur, 1. udgave, 2. oplag, 2012 (udleveret i kompendie)

Håndbog om Barnets reform – Socialstyrelsen, 1. oplag, 2011

Hjemmesider.

<https://oim.dk/arbejdsmraader/frikommuneforsog-ii/>

<http://gusa.thephpprojects.com/lineal.php>

<https://oim.dk/arbejdsmraader/kommunal-og-regionaloekonomi/frikommuneforsog/>

<https://socialstyrelsen.dk/filer/born/overgreb/kulegravning-af-sager-om-overgreb-mod-born-og-unge.pdf>

<https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/Retten%20til%20uddannelse.pdf>

Lovgivning.

Lov om Social service - LBK nr. 102 af 29/01/2018, Retsinformation.dk

Lovbekendtgørelse (LBK) nr. 1510 af 14.12.2017, Retsinformation.dk

Vejledning nr. 9007 af 07.01.2014. Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier (Vejledning nr. 3 til serviceloven), Retsinformation.dk

Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen nr. 696 af 23/06/201, Retsinformation.dk

2014/1 LFS 27. Forslag til Lov om ændring af lov om social service - Fremsat den 8. oktober 2014, Retsinformation.dk

Bilag.

Bilag 1. -Vurder relationel koordinering – samarbejdsmodel (2. aktion)

Bilag 2. - 1. aktion - transskribering

Bilag 3. – 2. aktion - transskribering

Bilag 4.- 3 aktion - transskribering

Bilag 5. - Samarbejdsmodellen udført af hver fagperson.