

# Socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud

Screening af muligheden for integration af socialfaglige medarbejdere på almenområdet



*Socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud  
– Screening af muligheden for integration af socialfaglige medarbejdere på  
almenområdet*

© VIVE og forfatterne, 2023

e-ISBN: 978-87-7582-166-2

Modelfotos: Cathrine Ertmann og Mathilde Bech/VIVE

Projekt: 302356

Finansiering: Socialstyrelsen

**VIVE**

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

[www.vive.dk](http://www.vive.dk)

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



## Forord

Denne rapport indeholder en prototype på en model for integration af socialfaglige medarbejdere på almenområdet. Modellen indeholder bud på, hvordan socialfaglige medarbejdere integreres i skole og dagtilbud, så det gælder 3-16-årige børn i dagtilbud eller skole, som er i mistrivsel eller risiko for mistrivsel.

Modellen er udviklet på baggrund af en vidensafdækning, der udgøres af en litteratursøgning og en praksisafdækning. Praksisafdækningen består af interviews med seks eksperter/interessenter og casebesøg i to kommuner. Vidensafdækningen er gennemført i foråret og efteråret 2022.

Modellen og vidensgrundlaget bag er udarbejdet for Socialstyrelsen som et screeningsprojekt i Udviklings- og Investeringsprogrammet (UIP) efter Strategi for Udvikling af Sociale indsatser (SUSI).

Rapporten har været i review hos én ekstern og én intern reviewer, som har kommenteret den. Tak til reviewerne.

En særlig tak til de forældre, der har brugt tid på at deltage i interviews og fortalt os om deres egne oplevelser med indsatserne.

*Carsten Strømbæk Pedersen*

Forsknings- og analysechef VIVE Børn og Uddannelse



# Indholdsfortegnelse

---

Hovedresultater	5
<hr/>	
1	Indledning 9
1.1	Metode og datagrundlag – kort fortalt 13
<hr/>	
2	Forudsætninger 15
2.1	Strategisk ramme og fleksibel styring 16
2.2	Fælles børnesyn 19
2.3	Socialfaglige medarbejdere uden myndighed 19
<hr/>	
3	Prototype på en model 21
3.1	Kerneelement: Socialfaglige kompetencer 23
3.2	Kerneelement: Forældresamarbejde 29
3.3	Kerneelement: Børneinddragelse 34
3.4	Kerneelement: Kontinuerlige samarbejdsrelationer 38
<hr/>	
4	Opmærksomhedspunkter 43
<hr/>	
Bilag 1	Metode og datagrundlag 46
	Praksisafdækning 46
	Litteratursøgning 49
<hr/>	
Bilag 2	Litteratur 51
<hr/>	
Bilag 3	Søgestrategi 57

# Hovedresultater

I Danmark har langt de fleste børn og unge deres daglige færd i dagtilbud og grundskoler. Nogle af disse børn vil – af forskellige årsager – på et tidspunkt befinde sig i en situation, hvor der er bekymring for deres trivsel. En af måderne at arbejde med tidligt at understøtte børns trivsel er gennem indsatser, der sker i et tættere samarbejde mellem forskellige fagligheder på tværs af områder og faggrænser. I denne sammenhæng fokuserer vi på *tilstedeværelsen af socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud* som et særligt bidrag i en tidlig indsats. Formålet med at integrere socialfaglige medarbejdere i almenområdet er at styrke muligheden for at skabe en god og sammenhængende tidlig indsats til børn forankret i skole og dagtilbud, som er i begyndende mistrivsel. Målet er at sikre trivsel for alle børn gennem tidlige indsatser, der foregår så tæt på børnenes hverdagsliv som muligt.

Denne rapport indeholder en model for integration af socialfaglige medarbejdere på almenområdet. Modellen er udarbejdet på baggrund af en ny vidensafdækning, som VIVE har gennemført i løbet af 2022. Vidensafdækningen udgøres for det første af en litteratursøgning af relevant skandinavisk litteratur på området. For det andet er der gennemført en dansk praksisafdækning, hvor der dels er foretaget interviews med seks eksperter, dels er gennemført casebesøg i to kommuner, som har god erfaring med at integrere socialfaglige medarbejdere på almenområdet.

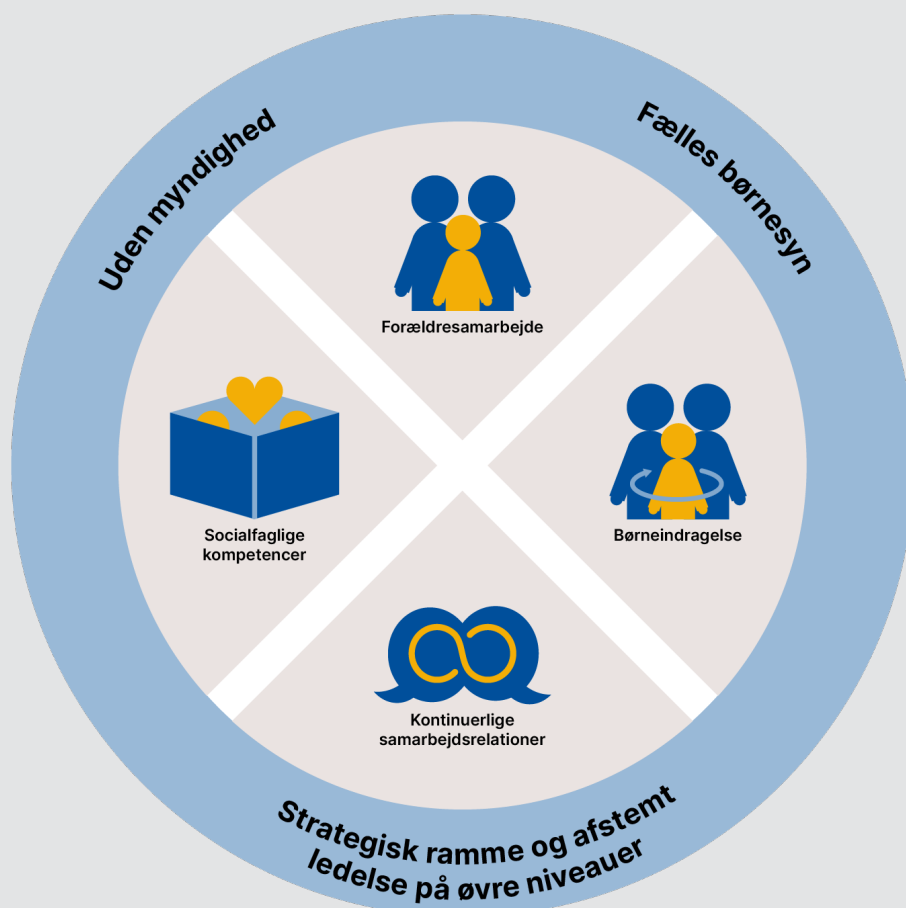
Modellen indeholder et bud på principperne for, hvordan socialfaglige medarbejdere integreres og samarbejder med andre fagprofessionelle i skole og dagtilbud på en måde, som gavner 3-16-årige børn, som er i mistrivsel eller risiko for mistrivsel.

Rapporten kan bruges af kommunale ledere og medarbejdere, som arbejder med tidlig indsats på almenområdet, eksempelvis lærere og pædagoger, dagtilbuds- og skoleledere, medarbejdere i forvaltning med ansvar for tværgående indsatser og samarbejde samt ikke mindst kommunale ledere af almenområdet og understøttende funktioner.

## Modellen

Modellen skal gøre det muligt for socialfaglige medarbejdere at indgå i samarbejdet med andre faggrupper på almenområdet om at sikre og understøtte børns trivsel. Den består af fire kerneelementer og tre forudsætninger, som vist grafisk i figuren herunder.

## Model for socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud



Kilde: VIVE.

### Modellens fire kernelementer

- De **socialfaglige medarbejders kompetencer**, herunder først og fremmest deres faglige og erfaringsmæssige ballast og deres relationelle, menneskelige og følelsesmæssige evner.
- **Forældresamarbejde** forstået som et gensidigt, ligeværdigt og tillidsfuldt samarbejde mellem forældre og fagprofessionelle, som – med udgangspunkt i barnets/den unges bedste – tilrettelægges på forældrenes præmisser under hensyn til deres muligheder for, og ønsker til, inddragelse og deltagelse.

- **Børneinddragelse**, forstået som inddragelse af børn og unge på en måde, hvor de ses og oplever at blive set som selvstændige aktører med egne rettigheder.
- **Kontinuerlige samarbejdsrelationer**, hvor den socialfaglige medarbejder er en del af den fælles opgaveløsning i grundskolen og på dagtilbud, og indgår i et tæt, dialogbaseret samarbejde med øvrigt personale og ledelse. Det er kendetegnet ved kendskab, relationer, tilgængelighed og faglig accept/anerkendelse.

### Tre forudsætninger, der understøtter modellen

Foruden de fire kerneelementer består modellen af tre organisatoriske forudsætninger, der gør det muligt for kerneelementerne at fungere bedst muligt:

- Det er nødvendigt, at de fagprofessionelles samarbejde – uanset organisering – har sit afsæt i **en styrende ramme**, som går ud over den enkelte afdeling og matrikel og fungerer på fælles kommunalt niveau.
- Det er nødvendigt med et **fælles, afstemt børnesyn**, da det har stor betydning for den måde, man arbejder med børn.
- Den bedste integrering af socialfaglige medarbejdere på almenområdet for at løse tidlige bekymringer opnås, når de socialfaglige medarbejdere **arbejder uden myndighed**.

### Opmærksomhedspunkter i arbejdet med socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud

Arbejdet med modellen har ført til en række opmærksomhedspunkter, som har relevans for dens eventuelle videre brug såvel som for arbejdet med integration af socialfaglige medarbejdere på almenområdet generelt.

For det første bør modellen underkastes en kvalificering og ”tryktest” hos brugermålgrupper og interessenter for at styrke sikkerheden for, at dens indhold vækker genklang hos praktikere og skaber værdi for de berørte børn og unge.

Derudover mangler der viden om, hvordan socialfaglige medarbejdere (bedst) bruges på almenområdet i en dansk kontekst. Der er gennemført casebesøg i to danske kommuner, men litteraturen, som informerer modellen, er primært svensk og norsk, herunder særligt de konkrete beskrivelser og praksiseksempler. Det betyder noget, fordi der er (mindre) forskelle, dels i uddannelsesbaggrund, dels i den funktion, som de socialfaglige medarbejdere udfylder i almenområdet.

Børn med handicap fremgår ikke tydeligt i vidensafdækningen og modellen, og det er således ikke muligt at udlede særlige arbejdsformer eller principper for denne (del)målgruppe.

Selve modellens sammensætning af fire kerneelementer og tre forudsætninger bør også undersøges og realitetstestes ved en eventuel viderebearbejdning. Relateret hertil kan det samtidig vurderes, om modellen kan eller bør skærpes og tydeliggøres, så den får et mindre bredt fokus – til gengæld sikrer dette, at der i høj grad er mulighed for lokal tilpasning, da modellen eksempelvis ikke indebærer ekstraordinære nye omkostninger, men alene en omlægning af eksisterende samarbejde.

Modellen og vidensafdækningen giver ikke klare svar på, om den ændrede tidlige indsats i form af socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud resulterer i gevinster på nogle af de centrale kommunale nøgletal og budgetter på området. I forlængelse heraf er det værd at påpege, at reformen af Barnets Lov er igangværende, og at hele området for tidlig indsats er under udvikling, hvilket vil sige, at konteksten, som modellen er udviklet i og til, kan ændre sig.

## Data og metode – kort fortalt

Vidensafdækningen udgør grundlaget for udviklingen af modellen og består af:

- En litteraturgennemgang af 54 publikationer (se referencelisten i bilag 2)
- Interviews med seks eksperter/interessenter
- Virtuelle casebesøg i to kommuner, hvor der er gennemført i alt 10 interviews, med fokus på afdækning af erfaringer med socialfaglige medarbejdere i almenområdet.

Modellen, og vidensgrundlaget bag, er udarbejdet for Socialstyrelsen som et screeningsprojekt i Udviklings- og Investeringsprogrammet (UIP) efter Strategi for Udvikling af Sociale indsatser (SUSI). Læs mere i Bilag 1.



# 1 Indledning

I Danmark har langt de fleste børn og unge deres daglige færd i dagtilbud og grundskoler. I 2020 var der over 158.000 børn fra 3-5 år<sup>1</sup> i dagtilbud – svarende til 62% af aldersgruppen<sup>2</sup> – og over 600.000 børn og unge i folkeskoler og frie grundskoler<sup>3</sup>. Nogle af disse børn vil – af forskellige årsager – på et tidspunkt befinde sig i en situation, hvor der er bekymring for deres trivsel. Forskning og praksiserfaringer viser, at en tidlig og målrettet indsats kan forhindre, at en mistrivsel potentielt i nogle tilfælde udvikler sig og sætter varige spor. I løbet af det seneste årti har ambitioner om en tidligere indsats forplantet sig i den danske debat og udvikling på særligt almenområdet. Det er blandt andet inspireret af forskning af James Heckmann om de menneskelige og økonomiske gevinster af en tidlig indsats<sup>4</sup>. Svenske erfaringer med tidligere og mindre indgribende indsatser på det specialiserede område er i Danmark omsat i fx Herning-modellen<sup>5</sup> og efterfølgende i mange andre kommuners arbejde med en omlægning til en tidligere indsats med et forebyggende sigte.

I en årrække har stat, kommuner og civilsamfund arbejdet for at forbedre indsatsen i almenområdet for de børn, der i kortere eller længere perioder har behov for støtte<sup>6</sup>. Denne tilgang er baseret på, at børn og unge i sårbare positioner har ret til og gavn af en indsats, der fungerer i og understøtter deres hverdag<sup>7</sup>. Det er eksempelvis dokumenteret i svensk forskning, at en god skolegang og opnåelse af uddannelse er en af de stærkeste beskyttelsesfaktorer for børn og unge i udsatte positioner<sup>8</sup>. En rettidig og velkoordineret indsats på almenområdet forventes at bidrage til dette.

En af måderne at arbejde med tidligt at understøtte børns trivsel er gennem indsatser, der sker i et tættere samarbejde mellem forskellige fagligheder på tværs af områder og faggrænser. I denne sammenhæng fokuserer vi på *tilstedeværelsen af socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud* som et særligt bidrag i en tidlig indsats.

Screeningen blev oprindeligt iværksat for at vurdere integration af *socialfaglige kompetencer* på almenområdet mere generelt. Vi har dog undervejs i vidensafdækningen og udarbejdelsen af modellen vurderet, at det gav bedst mening at indsnævre dette fokus til at omhandle *socialfaglige medarbejdere på almenområdet mere specifikt*. Det skyldes først og fremmest en vurdering

<sup>1</sup> <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/borgere/husstande-familier-og-boern/boernepasning>

<sup>2</sup> <https://www.vive.dk/da/temaer/dagtilbud/>

<sup>3</sup> <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/fuldtidsuddannelser/grundskole>

<sup>4</sup> Heckman (2012).

<sup>5</sup> Pedersen & Kloppenborg (2017).

<sup>6</sup> Mehlbye & Iversen (2016).

<sup>7</sup> Socialstyrelsen (2019a).

<sup>8</sup> Vinnerljung (2011).

af, at betegnelsen socialfaglige medarbejdere bedst beskriver modellen og brugen af den. Socialfaglige kompetencer har været anvendt som analytisk og metodisk ramme for vidensafdækningen. Helt konkret har det været et indledende formål at afklare, hvilke typer medarbejdere der bruger deres socialfaglige kompetencer i almenområdet. Det har vist sig at være socialrådgivere (og andre og tilstødende betegnelser for socialrådgivere i Norge og Sverige).

Aktuelt eksisterer der ikke en samlet, systematisk vidensafdækning, som giver et overblik over erfaringerne med at integrere socialfaglige medarbejdere i almenområdet. Ligeledes mangler der viden om, hvilken betydning det har for børn i sårbare positioner og deres familier, når socialfaglige medarbejdere tilknyttes skole og dagtilbud. Denne vidensafdækning har derfor til formål at danne grundlag for en model for integrering af socialfaglige medarbejdere på almenområdet.

### **Formålet er at styrke almenrådets muligheder for at hjælpe børn og unge**

Formålet med at integrere socialfaglige medarbejdere i almenområdet er at styrke muligheden for at skabe en god og sammenhængende tidlig indsats til børn forankret i skole og dagtilbud, som er i begyndende mistrivsel. Målet er at sikre trivsel for alle børn gennem tidlige indsatser, der foregår så tæt på børnenes hverdagsliv som muligt.

Det særlige bidrag, som socialfaglige medarbejdere på almenområdet har, er bl.a. et helhedsorienteret perspektiv på barnets trivsel (Szönyi, 2020). Det indebærer, at socialfaglige medarbejdere har særlige forudsætninger for at forstå og arbejde med, hvordan forskellige faktorer i barnets liv – på tværs af dagtilbud/skole, fritid og hjemmet – spiller sammen og skaber betingelser for barnets trivsel og mistrivsel. Således forventes socialfaglige medarbejdere at understøtte den tidlige indsats i forbindelse med begyndende mistrivsel hos børn i skole og dagtilbud.

#### *Den socialfaglige medarbejder i skole og dagtilbud*

Den socialfaglige medarbejder styrker almenrådets muligheder for at hjælpe børn i begyndende mistrivsel ved fx at udføre følgende arbejdsopgaver:

- Gennemføre samtaler med forældre og børn
- Guide familie og børn videre i det sociale system (og også videre til andre ikke myndighedsbaserede tilbud i den konkrete kommune)
- Deltage i tværfaglige teams

- Yde socialfaglig sparring til pædagoger, lærere og andet personale i forhold til den konkrete familie og det konkrete barn samt samarbejdet med forældrene i det daglige pædagogiske arbejde.

*Målgruppen er 3-16-årige i dagtilbud eller skole*

Målgruppen for projektet er specifikt 3-16-årige børn og unge i sårbare positioner, med negativt påvirket trivsel eller begyndende mistrivsel, som går i dagtilbud eller skole i almenområdet. Det kan være børn, som udviser færre og lidt mere diffuse tegn på mistrivsel, men det kan også være børn, hvis trivsel er påvirket mere markant eller tydeligt. Det kan være pludseligt opstået mistrivsel, men det kan også en mistrivsel, som måske er bygget op over lidt længere tid. Det indebærer ligeledes børn og unge med handicap og kroniske tilstande, som eventuelt ikke imødekommes fuldt ud med påvirkning af deres trivsel til følge<sup>9</sup>. Med andre ord kan temaerne omkring børnenes manglende trivsel være meget forskellige og også have flere og sammenhængende årsager. Derfor vil vi i denne rapport ikke komme med en afgrænset definition af, hvad vi forstår ved mistrivsel, da pointen netop er ikke at udelukke nogen former for mistrivsel. Der er dog en enkelt undtagelse i denne henseende, nemlig børn i udsatte positioner, som har behov for specialiserede indsatser efter en børnefaglig undersøgelse (servicelovens § 50 og §52) – en målgruppe, som denne rapport og modellen ikke omfatter.

### **Begrebsafklaring**

I rapporten benytter vi os af en række begreber, som vi vurderer, kræver nærmere afklaring, og som vi vil gennemgå i det følgende.

*Forståelse af tidlig indsats*

Ordet "tidlig", i betegnelsen tidlig indsats, retter sig både mod barnets alder og mod problemudviklingen<sup>10</sup>. Når der er tale om tidlig i relation til barnets alder, betyder det, at man kan planlægge og gennemføre indsatser, der starter så tidligt i barnets liv som muligt. Når der er tale om tidlig i relation til problembilledet, så handler det om at tilrettelægge og gennemføre indsatser så tidligt som muligt, så den mistrivsel, der ses i barnets liv, afhjælpes, før den potentielt vokser og måske bliver mere omfattende og permanent. Det skal bemærkes, at når vi skriver problemudvikling, så handler det i lige så høj grad om de betingelser, der stilles til rådighed for barnet i dagtilbud og skole, som det handler om barnets

---

<sup>9</sup> Vi har ikke identificeret forhold eller opmærksomhedspunkter, der gør sig særligt gældende for denne del af målgruppen, og derfor indeholder modellen ikke særlige angivelser af praksis eller metoder for denne målgruppe.

<sup>10</sup> Villumsen (2020).

udviklingssti og familiemæssige baggrund. Det er således et blik på barnet kombineret med de betingelser, der stilles til rådighed for barnets udvikling på tværs af dagtilbud, skole og hjem (Villumsen & Koch, 2023).

Derudover er det værd at dvæle ved forståelsen af ordet "indsats". Begrebet indsats skal ikke alene forstås som én specifik, velbeskrevet metode som fx DUÅ Baby, ADBB, MST etc.<sup>11</sup> En indsats kan også være en organisering eller tilgang, som understøtter en praksis for en bestemt gruppe af fagprofessionelle.

Kort sagt er den tidlige indsats et forebyggende tiltag.

### *Socialfaglige medarbejdere*

Betegnelsen socialfaglige medarbejdere kan dække over forskellige typer af fagprofessioner, der beskæftiger sig med socialområdet, såsom socialrådgivere, socialpædagoger og lignende. Vi har med andre ord i forbindelse med vidensafdækningen ikke fundet noget, der indikerer, at det nødvendigvis *skal* være socialrådgivere, der udfylder rollen som socialfaglige medarbejdere. I vores praksisafdækning har det dog hovedsageligt vist sig at forholde sig sådan, men i litteraturen er der flere eksempler på socialfaglige medarbejdere med andre uddannelsesbaggrunde end socialrådgiver.

### *Fagprofessionelle*

Når vi bruger ordet fagprofessionelle, referer vi til personer med et arbejde, der indebærer, at de er i tæt kontakt med borgere og er særligt specialiserede i at lave vidensbaserede skøn samt i at udføre vidensbaserede indsatser for og med borgere (Mathiessen, 2022). Fagprofessionelle bruges således som en meget overordnet betegnelse og kan i dette projekt dække over socialrådgivere, lærere, pædagoger, sundhedsplejersker mv.

### *Børn i potentielt udsatte positioner*

Vi vælger at bruge betegnelsen børn i potentielt udsatte positioner, som kan defineres således: "*Potentielt udsatte børn kan betragtes som børn, der udviser enkelte tegn på trivselsproblemer og/eller har visse indikatorer på belastninger i livssituationen, der kan give anledning til en spirende bekymring*" (Villumsen, 2011a, p. 65). Det gør vi, fordi det lægger op til en bred forståelse af trivsel og bekymring – herunder også vedrørende eventuelle forhold i skole og dagtilbud – som er nødvendig for at imødekomme den kompleksitet, som karakteriserer

---

<sup>11</sup> DUÅ er forkortelsen for "De Utrolige År", ADBB står for "Alarm Distress Baby Scale" og er en opspørings- og screeningsmetode for spædbørn, mens MST står for "Multi-Systemisk Terapi", en intensiv indsats målrettet unges netværk. Læs mere om metoderne på socialstyrelsens vidensportal: <https://vidensportal.dk/>

arbejdet med en målgruppe, der er så bred og spænder over så mange forskellige typer udfordringer.

## 1.1 Metode og datagrundlag – kort fortalt

Udviklingen af modellen hviler på vidensafdækningen, som dels består af en målrettet praksisafdækning og dels af en systematisk litteratursøgning.

Den målrettede praksisafdækning består af seks ekspert-/interessentinterviews samt virtuelle casebesøg i to udvalgte kommuner. Modellen er udarbejdet i en iterativ proces, hvor fund fra vidensafdækningen løbende er drøftet med Socialstyrelsen og har foranlediget metodiske valg og fravalg. Tilsvarende er det umiddelbare output fra videnskortlægningen præsenteret og drøftet med henblik på at udlede de mulige input til modellen.

Det er værd at bemærke, at størstedelen af den litteratur, der fremkom i forbindelse den systematiske litteratursøgning, beskæftiger sig med socialfaglige medarbejdere på *skoleområdet*. Når vi undervejs i vores gennemgang af modellen som oftest referer til skoleområdet og ikke dagtilbudsområdet, er det ikke nødvendigvis fordi de samme pointer ikke også er gældende for dagtilbudsområdet. Det skyldes blot, at vi ikke har belæg for at sige, at pointerne også gælder for dagtilbud ud fra vores litteraturgrundlag. Undervejs i arbejdet med modellen er det klare indtryk, at disse pointer også gør sig gældende på dagtilbudsområdet.

Læs mere om metode i Bilag 1.

### Læsevejledning

I kapitel 2 gennemgår vi de (organisatoriske) forudsætninger, vi har identificeret som medvirkende til, at modellens kerneelementer får den forventede effekt.

I kapitel 3 præsenteres modellen for anvendelsen af socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud. Indledningsvist beskrives den overordnede forståelse af modellen, ligesom vi præsenterer den i figurform. Herefter præsenteres de identificerede kerneelementer i modellen.

I kapitel 4 perspektiverer vi modellen og præsenterer en række opmærksomhedspunkter for et evt. videre arbejde med integrationen af socialfaglige medarbejdere.

I bilag findes en metodebeskrivelse (Bilag 1), en referenceliste på de inkluderede studier fra litteratursøgningen (Bilag 2), som også indeholder den øvrige litteratur, vi har anvendt – eksempelvis om tidlig indsats generelt – som *ikke* er søgt frem via litteratursøgningen, samt en søgestrategi, der viser, hvordan litteraturen er frembragt (Bilag 3).

## 2 Forudsætninger

Vi har identificeret tre (organisatoriske) forudsætninger, som ikke selvstændigt vedrører en del af selve indsatsen/arbejdet med modellen, men som vi vurderer, er nødvendige, for at kernelementerne kan fungere. De tre forudsætninger er:

- Strategisk ramme og fleksibel styring
- Et fælles børnesyn
- Socialfaglige medarbejdere uden myndighed.

De tre forudsætninger har hver især betydning for, at kerneelementerne kan fungere bedst muligt og få den forventede virkning. De spiller hver især ind på de forskellige kerneelementer, men i forskellig grad, så nogle forudsætninger har særlig stor betydning for et konkret kerneelement. Eksempelvis har forudsætningen om "et fælles børnesyn" særligt stor betydning for, at det bliver muligt at praktisere kerneelementet om "børneinddragelse".

Det er vigtigt at slå fast, at forudsætningerne ikke er enten-eller forudsætninger, men skal ses som gradforskelle. Betingelserne er nødvendige for modellen, men skal ikke ses som diskvalificerende forhindringer, der gør det umuligt at arbejde med kerneelementerne, hvis de ikke er fuldstændigt opfyldt. De skal i stedet ses, som de forhold, der bør undersøges (og bearbejdes), for at kerneelementerne kan komme til deres ret i praksis, fordi de påvirker modellens holdbarhed og det forventede udbytte af at arbejde med den.

Forudsætningerne bør ikke ses som diskvalificerende betingelser, men som forhold, der bør undersøges både før, under og efter igangsættelse af et udviklingsarbejde.

Derudover er det værd at lægge mærket til brugen af ordet "organisatoriske", som vi bevidst har sat i en parentes. De tre forudsætninger, vi har identificeret, kan i vid udstrækning forstås som organisatoriske forudsætninger – men der er aspekter, som går ud over det rent organisatoriske, forstået som inddeling og afgrænsning af enheder og opgaver, eksempelvis angående det fælles børnesyn.

Der er identificeret øvrige understøttende forhold, som dog ikke ser ud til at være direkte nødvendige for kerneelementerne, og som bl.a. har mere generel karakter, herunder eksempelvis stabilitet i medarbejdergruppen m.m. Vi har i denne model alene inkluderet de forhold, som vi vurderer, *specifikt* har betydning for kerneelementerne og integrationen af socialfaglige medarbejdere.

## 2.1 Strategisk ramme og fleksibel styring

Det er nødvendigt, at de fagprofessionelles samarbejde – uanset organisering – har sit afsæt i en styrende ramme, som går ud over den enkelte afdeling og matrikel og fungerer på fælles kommunalt niveau. Denne styrende ramme skal sikre, at de socialfaglige medarbejdere bidrager med mest muligt under hensyn til en hverdag, hvor den "almindelige" drift også skal fungere for almenområdet. Henstillingen til at lægge en fast styring ned over samarbejdet spænder over et kontinuum af styring. Det vedrører i varierende grad både det overordnede børnesyn (herunder forståelsen af tidlig indsats og mistrivsel), og hvordan ressourcerne fordeles og prioriteres, og går helt ned til afklaring af de konkrete møder og indkaldelser og dagsordener. Denne forudsætning vedrører dermed både styringen, som den kommer til udtryk for medarbejderne med den direkte kontakt til børn og forældre samt den strategiske ledelse, som involverer ledere på øvre niveauer.

Behovet for en styrende ramme omkring det samarbejde, som de socialfaglige medarbejdere indgår i på almenområdet, skyldes flere ting: dels at styringen gør det tværfaglige samarbejde mindre sårbart ved personaleudskiftning, dels at manglende struktur kan besværliggøre opbyggelsen af relationer blandt de deltagende parter i samarbejdet, hvilket ellers er centralt for at sikre indsatser tidligt i bekymringsstadiet (se mere i kerneelementet om kontinuerlige samarbejdsrelationer). Det baserer vi på pointer i ekspertinterviewene såvel som casebesøgene. Det er ikke nok at frisætte medarbejderne til selv at vurdere, hvordan samarbejdet skal fungere ud fra deres faglige skøn. I litteraturen er der ligeledes pointer at hente; Ifølge Hjelte (2020) er der behov for styring af det tværfaglige samarbejde, så ansvarsfordelingen mellem de fagprofessionelle er tydeliggjort, eftersom dette skaber de bedste forudsætninger for, at få mest muligt ud af de forskellige fagprofessionelles kompetencer og perspektiver i samarbejdet.

Hastighed er et afgørende aspekt, som styringen i sin helhed skal tilgodese. Det er afgørende, at barn/ung og forældre oplever en hurtig igangsættelse af afklaring og eventuel støtte, hvilket fremgår tydeligt af interviewene. Styringen af samarbejdet skal gøre det muligt at reagere hurtigere, frem for at bremse responstiden. Pointen er, at uden styring overhovedet forventes det at



responstiden vil blive længere, hvilket litteraturen også underbygger (se fx EVA, 2022).

*Eksempler: Lokal møderet, delte mødereferater og kendskab til socialfaglige medarbejdere*

Et eksempel på, hvordan styring og systematik konkret understøtter integrationen af socialfaglige medarbejdere, ses i de samarbejder i kommunerne, hvor de fast indkaldte mødefora er indkaldt på forhånd, men hvor dagtilbuds- og skolelederne fleksibelt afgør fra gang til gang, hvilke fagprofessionelle der er nødvendige i det konkrete tilfælde. I dette tilfælde er det de fagprofessionelle og ledere tættest på barnet/den unge – og de ansatte i almenområdet, som kender barnet/den unge bedst – der afgør, hvilke øvrige fagprofessionelle der er relevante.

Et konkret eksempel på et redskab til at understøtte styringen af det tværfaglige samarbejde og tydeliggøre ansvarsfordelingen blandt de deltagende parter i dette er ifølge Jensen, Brix og Studstrup (2019) at skrive mødereferat under de tværfaglige møder, som gøres tilgængeligt blandt de involverede parter efterfølgende. Dette sikrer nemlig, at alle ved, hvilke aftaler der er blevet indgået samt hvem, der har ansvaret for at gøre hvad.

Et andet eksempel er vigtigheden af at sikre, at lærere, pædagoger og ledere på almenområdet ved, hvordan de socialfaglige medarbejdere arbejder, og hvordan de kan "bruge dem". Det forudsætter, at det indgår som et tilbagevendende opmærksomhedspunkt på almenområdet, hvordan det har betydning for deres egen drift.

Ét konkret opmærksomhedspunkt, som er væsentligt at få indlejret i almenområdets forståelse af de socialfaglige medarbejdere, angår det væsentlige forhold, at de socialfaglige medarbejdere arbejder uden myndighed. Det er væsentligt, at lærerne og pædagogerne er bekendt med dette, så de kan videreformidle det til forældrene (og til hinanden), hvilket bidrager til, at inddragelsen af de socialfaglige medarbejdere virker ufarlig for forældrene.

*Fleksibilitet til at afvige ('følg eller forklar')*

Selvom den styrende ramme omkring det tværfaglige samarbejde for at hjælpe børn i mistrivsel tidligt på bekymringsstadiet bør være organiseret på kommunalt niveau, er det samtidig vigtigt, at styringen tillader fleksibilitet. Det bør lokalt kunne afgøres, hvornår der må afviges fra styringen, så der kan handles fleksibelt på de enkelte institutioner og i forbindelse med de konkrete indsatser. Det skyldes bl.a., at for mange eller for stive strukturer kan medvirke til at nedbryde de indbyrdes relationer blandt de fagprofessionelle i det

tværfaglige samarbejde. Derfor skal den styrende ramme ikke nødvendigvis definere de enkelte indsatser, hvis der er gode, saglige grunde til at afvige. Det bør med andre ord være muligt for fagprofessionelle, hvis der er enighed, at afvige fra etablerede arbejdsgange for at opnå de bedst mulige resultater for barnet/den unge, herunder at sikre inddragelse af børnene og et godt forældre-samarbejde, som beskrevet under hjælperedskaberne til disse kerneelementer.

### *En afstemt og samarbejdende øvre ledelse*

For at kunne sikre en styrende ramme, kræver det, at den øvre ledelse i kommunerne er tydeligt afstemt omkring nødvendigheden af, og rammerne for, samarbejdet. Det fremhæves også i Socialstyrelsens publikation "Strategisk ramme & Faglig retning for omlægning til en tidligere forebyggende indsats", at det er nødvendigt med faglig ledelse og ejerskab til retningen for tidlig og forebyggende indsats, og at det skal ske på tværs af relevante fagområder (i dette tilfælde almen- og socialområdet)<sup>12</sup>. Samarbejdet i den øvre ledelse om at sikre disse rammer for medarbejderne kan siges at skulle følge samme cirkulære logik som de kontinuerlige samarbejdsrelationer mellem fagprofessionelle. Det vil sige, at lederne på øvre niveauer skal have samme "arbejdsfællesskab", som deres ansatte ideelt set har (Villumsen, 2015) (se mere i kerneelementet om kontinuerlige samarbejdsrelationer).

En afstemt og samarbejdende øvre ledelse angår endvidere *implementeringen af omstillingen* og gennemsigtigheden for de berørte faggrupper og medarbejdere på tværs af almenområdet og de øvrige enheder. Det vedrører ikke direkte socialfaglige medarbejdere i dagligdagen på almenområdet, men nævnes her, fordi det er relevant i en omstillingsproces for at nå dertil.

### *Fravær af myndighed har styringsmæssig gevinst*

Der er en pointe vedrørende forudsætningen om, at de socialfaglige medarbejdere ikke bør arbejde med myndighedsbeføjelse, som direkte vedrører denne forudsætning om styring af den tidlige indsats *generelt*. Flere af interviewpersonerne oplever, at fraværet af myndighedsbeføjelse styrker fokus på- og evnen til at arbejde forebyggende, herunder arbejde med egne paragraf 11-forløb, når de socialfaglige medarbejdere arbejder uden myndighed. Det skyldes blandt andet, at de socialfaglige medarbejdere dermed kan prioritere tiden på indsatsarbejde frem for at lave dokumentation jf. myndighedspersonernes notatpligt.

---

<sup>12</sup> Socialstyrelsen (2019a).

## 2.2 Fælles børnesyn

Et børnesyn har stor betydning for den måde, man arbejder med børn. Det vil sige, at den måde, man ser på børn på, afgør, hvordan man som professionel handler. Derfor er det nødvendigt med et fælles, afstemt børnesyn.

Et fælles børnesyn er *ikke* afdækket som værende centralt for socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud i litteraturen eller i interviewene. Vi vælger at inkludere det i modellen ud fra et normativt og teoretisk argument. I og med at forudsætningen om et fælles børnesyn indgår i modellen uden et konkret empirisk grundlag, er det heller ikke automatisk givet, *hvilket* børnesyn der bør danne fælles basis.

Det kan eksempelvis formuleres som et børnesyn, "(..) der anerkender børn og unge som kompetente sociale aktører med ekspertviden om eget liv." (Villumsen & Jensen, 2022, p. 256). Barnets egne oplevelser og forståelser af sammenhænge i eget hverdagsliv anses som afgørende vigtige (Skivenes & Strandbu, 2006). Det betyder, at den viden, som børn og unge besidder om eget liv, er afgørende for succes i den professionelle indsats. Det betyder også, at inddragelsen af børn er en måde at udøve dette børnesyn på (se også kerneelementerne om børneinddragelse og forældresamarbejde).

I dette børnesyn vælger vi også at betragte inddragelse af børns perspektiver som de voksnes ansvar, og særligt at måden, det sker på, er afstemt i forhold til barnets udvikling samt kommunikative kompetencer og præferencer for form, tid og sted (Villumsen & Jensen, 2022). For at det kan ske, er det væsentligt at bemærke, at sikringen af det fælles børnesyn er en ledelsesopgave, som går på tværs af faggrænser og områder. Det er altså ledelsens opgave at sikre det fælles børnesyn.

## 2.3 Socialfaglige medarbejdere uden myndighed

Den bedste integrering af socialfaglige medarbejdere på almenområdet for at imødekomme tidlige bekymringer, opnås, når de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighed. Der er tre centrale årsager til, at det er en fordel, at de socialfaglige medarbejdere arbejder uden myndighed, baseret på de gennemførte interviews og på fund i litteratursøgningen.

For det første er det væsentligt, at familierne oplever, at de socialfaglige medarbejdere kan give råd og vejledning uden at være i en magtposition, hvor de kan træffe beslutninger uden familiens accept. De skal kort sagt fremstå "ufarlige" (se mere i kerneelementet om børneinddragelse og forældresamarbejde).

For det andet styrker det muligheden for at fokusere på det forebyggende arbejde og den tidligst mulige indsats (se mere i kerneelementet om styring og systematik). For det tredje understøtter det et mere ligeværdigt samarbejde mellem forskellige faggrupper (se mere i kerneelementet om kontinuerlige samarbejdsrelationer).

Der er således en grundlæggende forståelse af, at udbyttet af det tværfaglige samarbejde bliver størst, hvis de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighed<sup>13</sup>. I litteraturen er der også resultater, der peger i samme retning, bl.a. en undersøgelse, der argumenterer for, at det er en fordel, at de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighed, hvis deres kompetencer skal godt i spil i en tidlig indsats. Det skyldes, at der er en udbredt oplevelse blandt forskellige fagprofessioner af, at myndighedspersoner kan stå i vejen for et velfungerende samarbejde (Hansen et al., 2021).

---

<sup>13</sup> Kun i et enkelt interview med skole- og dagtilbudsledere advokeres der for, at socialrådgivere på almenområdet arbejder med myndighed, da dette letter igangsættelsen af paragraf 52-forløb, men dette tolkes som udtryk for ønske om tilgængelighed og hurtige handlemuligheder snarere end forhold knyttet til, hvorvidt rådgiverne har myndighed.

# 3 Prototype på en model

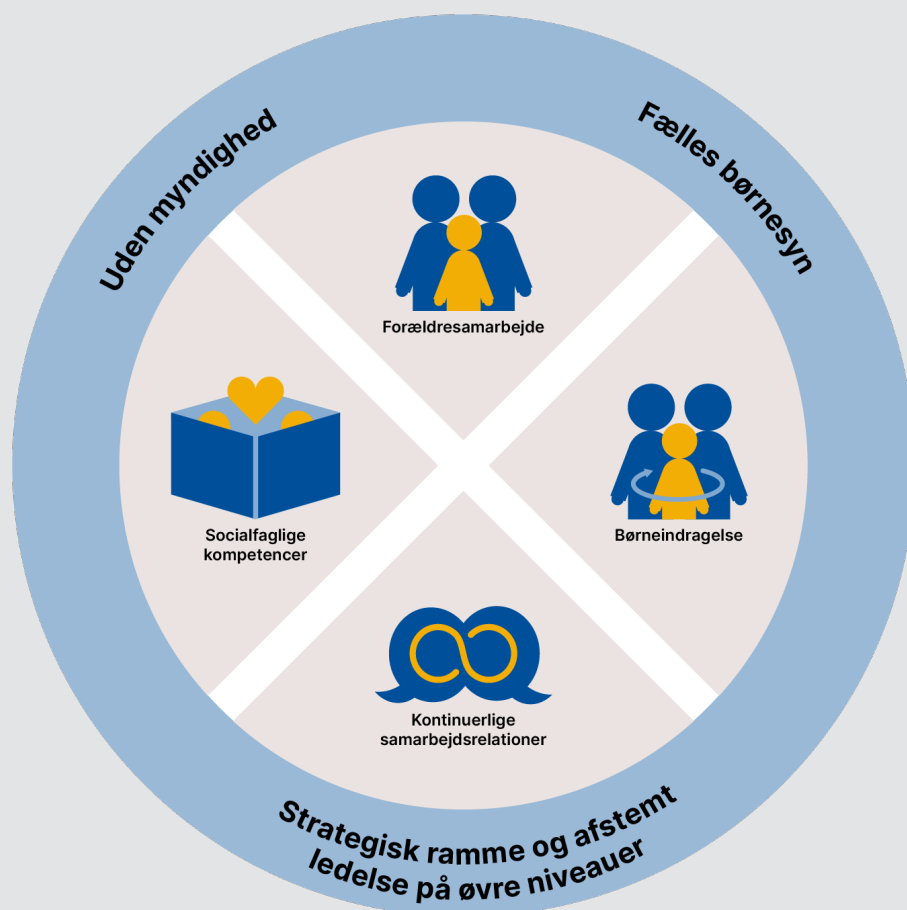
Modellen består af fire kerneelementer og tre organisatoriske forudsætninger (som er beskrevet i kapitel 2).

Figuren herunder illustrerer modellen grafisk, mens de følgende afsnit præsenterer kernelementerne i modellen.

Hvert enkelt kernelement præsenteres ud fra systematikken i Socialstyrelsens "Guide til kerneelementer" (ekstern version 1.0 dateret marts 2021). Det indebærer mere specifikt, at afsnittende indledes med en definition/beskrivelse af kerneelementet. Dernæst følger den faglige begrundelse for kerneelementet, og derefter en praksisbeskrivelse af, hvordan kerneelementet udfoldes i praksis. Der afsluttes med et afsnit om eventuelle hjælperedskaber.

Undervejs i præsentationerne beskrives det indbyrdes forhold mellem kernelementerne samt de organisatoriske forudsætninger. Det er her væsentligt at gentage den pointe, som blev beskrevet i kapitel 2; at forudsætningerne er forhold, der bør undersøges både før, under og efter igangsættelse af et udviklingsarbejde – og ikke som diskvalificerende betingelser.

**Figur 3.1 Model for socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud**



Kilde: VIVE.

## 3.1 Kerneelement: Socialfaglige kompetencer



### Socialfaglige kompetencer

Det socialfaglige arbejde med at styrke almenområdet muligheder for at hjælpe børn, som er i begyndende mistrivsel, kræver socialfaglige medarbejdere med både brede og specifikke kompetencer.

Disse kompetencer relaterer sig mere specifikt til de socialfaglige medarbejders faglige og erfaringsmæssige ballast og til deres relationelle, menneskelige og følelsesmæssige evner.

#### Faglig begrundelse

De arbejdsopgaver, de socialfaglige medarbejdere varetager på almenområdet for at hjælpe børn i mistrivsel, er både alsidige og krævende, og det er derfor nødvendigt, at de pågældende medarbejdere er i besiddelse af en række forskellige kompetencer.

I litteraturen og på tværs af interviewene fremhæves forskellige typer af socialfaglige kompetencer, som skal integreres på almenområdet med henblik på at kunne lave gode tidlige indsatser. Overordnet set kan kompetencerne inddeles i følgende kategorier: *faglig ballast, relationer, mennesker og følelsesmæssig omsorg* samt *kendskab til og erfaring* med socialområdet.

#### *Faglig ballast*

Det socialfaglige arbejde med mistrivsel hos børn på almenområdet kræver først og fremmest en vis faglig ballast. På tværs af de gennemførte ekspertinterviews, interviews i casekommunerne samt litteraturen fremhæves vigtigheden af, at de socialfaglige medarbejdere på almenområdet har et *helhedssyn* på det enkelte barn og de vanskeligheder, der kan være i barnets liv. Helhedssynet – som ifølge Isaksson (2020) er unikt og gennemgående for socialfaglige medarbejdere på almenområdet – indebærer at forstå, analysere og arbejde med en problemstilling på både individ-, gruppe- og organisationsniveau samt at yde indsatser på alle tre niveauer. Vigtigst af alt indebærer helhedssynet, at den socialfaglige medarbejder med afsæt i *social* og *psykosocial viden* tager

udgangspunkt i et kontekstuel og relationelt perspektiv på en given problemstilling hos et barn (Szönyi, 2020; Backlund, Högdin & Weitz, 2017<sup>14</sup>). Det vil sige, at den socialfaglige medarbejder flytter fokus fra barnet som problem-bærer og i stedet forstår og analyserer problemstillingen som et produkt af forholdet mellem barnet og dets omgivelser. Denne faglige tilgang er afgørende i forhold til at sikre gode og virksomme tidlige indsatser, idet der således bliver taget højde for forskellige faktorer i analysen af problemet omkring barnet, både i skolen og i fritiden, frem for blot at forstå og analysere problemet på individniveau og i en skole- eller dagtilbudsarena. Flere af interviewpersonerne såvel som litteraturen peger på, at dette giver bedre forudsætninger for fyldestgørende at forstå årsagerne til udfordringerne og dermed også for at identificere og iværksætte de mest frugtbare løsninger på udfordringerne.

Da et centralt formål med det socialfaglige arbejde på almenområdet er at identificere og hjælpe børn i begyndende mistrivsel, er det ligeledes vigtigt, at de socialfaglige medarbejdere har en faglig ballast, der gør dem i stand til at *observere* og *identificere negativ udvikling* i fx klasse miljøer. I forlængelse af dette bør den socialfaglige medarbejder på almenområdet, ifølge Gustavsson og Tømmerbakken (2011), have kompetencer i at *analysere* den negative udvikling for herigennem at kunne *vurdere* og *igangsætte* relevante tiltag for at afhjælpe denne. Derfor er det i samme forbindelse afgørende, at de socialfaglige medarbejdere på almenområdet har *handlingskompetencer*, hvilket foruden evnen til at igangsætte indsatser bl.a. indebærer, at den socialfaglige medarbejder fagligt er i stand til at bidrage til konfliktløsningsarbejde samt kan drive og facilitere forskellige typer af samtaler (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

### *Relationer, mennesker og følelsesmæssig omsorg*

Det er endvidere centralt, at de socialfaglige medarbejdere i skoler og i dagtilbud er i besiddelse af en række relationelle, menneskelige og følelsesmæssige kompetencer. Det skyldes i særdeleshed, at deres arbejdsopgaver i forbindelse med den tidlige indsats i høj grad ofte centrerer sig om samtaler med elever, forældre, lærere og pædagoger, og at disse samtaler ofte har et sårbart islæt. Som Gustavsson og Tømmerbakken (2011) påpeger, er "de vanskelige samtaler" nemlig dét gennemgående område, hvor socialfaglige kompetencer i særlig grad supplerer de didaktiske og pædagogiske kompetencer i dagtilbud og skoler.

Med relationelle og menneskelige kompetencer menes der eksempelvis kompetencer i at *kommunikere*, i at *samarbejde* med øvrigt personale på skolen og i dagtilbuddet og med forældre samt i at *vejlede* pædagogisk og lærerfagligt

---

<sup>14</sup> Kapitel 18 i bogen.



personale i, hvordan de kan håndtere forældresamarbejdet. Sidstnævnte er vigtigt, eftersom sparring med pædagoger og lærere udgør en stor del af den socialfaglige medarbejders arbejde i den tidlige indsats på almenområdet. Det er med andre ord nødvendigt, at de socialfaglige medarbejdere er i besiddelse af en række samarbejds- og kommunikationskompetencer, hvilket vi baserer på udsagn i interviewene såvel som på pointer i litteraturen.

En central arbejdsopgave for socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud er at gennemføre samtaler om sårbare emner med børn og forældre. Derfor er det desuden vigtigt, at disse er vant til og er gode til at skabe relationer og afholde samtaler med mennesker, særligt forældre og børn, hvilket fremhæves i flere af interviewene. Det indebærer bl.a., at de socialfaglige medarbejdere ved, hvordan de kan spørge ind til forældre og børn samt at de har kompetencer i at hjælpe børnene med at sætte ord på det, de oplever, for herigennem at kunne arbejde med deres livssituation og med deres adfærd.

For at få et så succesfuldt udbytte af samtalerne som muligt, er det ifølge Gustavsson og Tømmerbakken (2011) endvidere nødvendigt, at de socialfaglige medarbejdere har en række *følelsesmæssige kompetencer*, som kan bringes i spil i mødet med børn, som er i begyndende mistrivsel. Det vil mere specifikt sige kompetencer i at tune ind på de følelser, barnet har, i at gøre barnet opmærksom på disse følelser og i at give følelsesmæssig omsorg.

Slutteligt er det værd at påpege, at undervisere og pædagoger også besidder relationelle, menneskelige og følelsesmæssige kompetencer som en naturlig del af deres arbejde, men at de socialfaglige medarbejdere supplerer disse kompetencer.

#### *Erfaring/kendskab til øvrige (offentlige) hjælpesystemer*

Flere familier og børn har brug for mere specialiseret hjælp end den, skolen eller dagtilbuddet kan tilbyde. Derfor har de socialfaglige medarbejdere på fx skolen ifølge Backlund, Högdin & Weitz (2017)<sup>15</sup> en vigtig rolle i at agere bindeled mellem skole og socialforvaltning og i at bidrage med viden om både støttemuligheder uden for skolen samt om hvornår en bekymring bør underrettes. Det socialfaglige arbejde på almenområdet for at hjælpe børn i mistrivsel kræver derfor socialfaglige medarbejdere med et grundigt kendskab til tilbudsviften samt med kompetencer i at motivere familier og elever til at søge specialiseret hjælp ved behov (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

Det er desuden en fordel – men ikke et krav – at den socialfaglige medarbejder personligt har flerårig erfaring inden for socialområdet, herunder at vedkom-

---

<sup>15</sup> Kapitel 1 i bogen.

mende har erfaring med myndighedssagsbehandling. Det giver den socialfaglige medarbejder et brugbart kendskab dels til et eventuelt forløb, såfremt en underretning bliver nødvendig, og dels til tilbudsviften (uanset om underretning og efterfølgende foranstaltninger viser sig nødvendige). Desuden medvirker erfaringen som oftest til en højere grad af selvstændighed og robusthed hos medarbejderen, hvilket er vigtige kvaliteter hos socialfaglige medarbejdere på almenområdet. Dette baserer vi på konkrete udsagn i interviewene med eksperter såvel som med praksispersoner.

### **Praksisbeskrivelse**

Da de kompetencer, som er nødvendige for det socialfaglige arbejde på almenområdet, er både mange- og forskelligartede, er der ikke én metode, der sikrer kerneelementets overholdelse. Det er dog muligt at komme med eksempler på bl.a. arbejdsgange, metoder og systematikker, der knytter sig til flere af de fornødne socialfaglige kompetencer. Helt overordnet kan socialfaglige kompetencer i praksis indebære det at arbejde helhedsorienteret, at drive og facilitere forskellige typer af samtaler, at anerkende barn og forældre samt at bidrage til at øge barnets og forældrenes forståelse af adfærd og følelser.

#### *Helhedsorienteret tilgang*

Først og fremmest kan den socialfaglige medarbejder arbejde helhedsorienteret, herunder analysere og vurdere en problemstilling hos et barn i et kontekstuel og relationelt perspektiv, bl.a. ved at søge og analysere viden om barnets omgivelser. I denne forbindelse er det vigtigt, at fokus ikke blot er på barnets omgivelser i skole- eller dagtilbudskontekst, men også på barnets omgivelser i en bredere kontekst, fx familiesituation og fritid, hvorfor den socialfaglige medarbejder arbejder eksplorativt og i samarbejde med barnet og forældrene i forhold til forståelse af barnets fritid og hjemlige arena. I undersøgelsen og analysen af en given problemstilling bør den socialfaglige medarbejder fokusere på, hvordan forskellige elementer i barnets hverdagsliv både indenfor og uden for skole eller dagtilbud spiller sammen og skaber svære betingelser for barnets trivsel. Dette baserer vi på udsagn i interviewene.

#### *Drive og facilitere forskellige typer af samtaler*

En central del af den socialfaglige medarbejders arbejde i skolen og dagtilbud er at drive og facilitere forskellige typer af samtaler. Gustavsson og Tømmerbakken (2011) oplister mange af disse forskellige samtaletyper, som den socialfaglige medarbejder gennemfører i fx en skolekontekst og enten med eller uden lærerens deltagelse; klassesamtaler, gruppesamtaler, støttende samtaler, motivationssamtaler, bearbejdende samtaler, krisesamtaler, konfliktlø-

sende samtaler og samtalegrupper. Nogle gange vil det ligeledes være relevant, at den socialfaglige medarbejder gennemfører refleksionssamtaler med en elevs kontaktlærer, sideløbende med at vedkommende afholder individuelle samtaler med den pågældende elev. Gustavsson og Tømmerbakken (2011) giver et konkret eksempel på en sådan case, hvor en socialfaglig medarbejder afholdt individuelle støttesamtaler med en pige, som havde aggressiv adfærd i timerne. Under samtalerne lyttede den socialfaglige medarbejder til pigens oplevelser og støttede hende i hendes livssituation. På baggrund af det, pigens fortalte, fandt den socialfaglige medarbejder det meningsfuldt at afholde sideløbende refleksionssamtaler med pigens klasselærer. Til refleksionssamtalerne – som eleven endvidere som oftest deltog i – vejledte den socialfaglige medarbejder kontaktlæreren i, hvordan læreren skulle møde pigens i hendes livssituation, for herigennem at kunne afhjælpe den aggressive adfærd. Resultatet af forløbet blev, at problemet i høj grad blev mindsket. I en dansk kontekst vil det være relevant lokalt at afklare, i hvilken grad særligt PPR kan bistå dette arbejde, da de ofte vil have erfaring med flere former for samtaler.

Når det kommer til arbejdsgange, metoder og systematikker, hvor den socialfaglige medarbejders relationelle, menneskelige og følelsesmæssige kompetencer kan komme i spil, nævner praksispersonerne i interviewene samt litteraturen flere eksempler på dette.

#### *Anerkendelse af barn og forældre*

I forhold til de socialfaglige medarbejders evne til at tale med børn og forældre på en god måde fremhæver flere af interviewpersonerne, at det er særdeles virksomt, når den socialfaglige medarbejder er opmærksom på at anerkende barn og forældre i forbindelse med vanskelige samtaler med disse. Denne anerkendelse kan fx komme til udtryk som en italesættelse af, hvad barnet og forældrene gør godt samt af hvilken adfærd den socialfaglige medarbejder gerne ser mere af, for på den måde at sikre, at hverken barn eller forældre føler sig angrebet, og at de dermed bliver mere samarbejdsvillige.

#### *Bidrage til at øge barnets forståelse af adfærd og følelser*

Af konkrete eksempler på, hvordan den socialfaglige medarbejder kan arbejde med et barns vanskeligheder, nævner Gustavsson og Tømmerbakken (2011), at den socialfaglige medarbejder kan hjælpe barnet til at se sin rolle i forhold til andre, såsom forældre, lærere og andre børn, og inspirere det pågældende barn til at handle på andre måder end hidtil. Arbejdet kan også indebære, at den socialfaglige medarbejder hjælper eleven til at få øje på egne ressourcer samt inspirerer eleven til, hvordan vedkommende kan bruge disse ressourcer, og/eller at den socialfaglige medarbejder arbejder med at øge barnets og dets

forældres bevidsthed om, hvordan fx deres livsstil kan have betydning for den eller de vanskelighed(er), deres barn har.

Slutteligt – og i forlængelse af ovenstående – nævner flere praksispersoner i interviewene det som særdeles positivt og virksomt, når den socialfaglige medarbejder giver børn med følelsesmæssige vanskeligheder konkrete redskaber til at håndtere deres følelser. For eksempel sørger for, at en elev med vredesproblemer får et rum, hvori vedkommende kan gå ind og slå på en boksepude ved behov.

### **Hjælperedskaber**

Der er ikke konkrete redskaber, der *skal* følges for at sikre, at de fornødne kompetencer hos de socialfaglige medarbejdere på almenområdet kommer i spil. Der er derimod redskaber, som *kan* være gavnlige at følge, såfremt det findes meningsfuldt lokalt.

Det kan i de enkelte lokale samarbejder komme til udtryk som konkrete metoder, der kan anvendes over for forældrene og familierne, eller i samarbejdende metoder i møderne mellem forældrene og personalet på almenområdet (eksempelvis ved systematisk brug af Signs of Safety på skoler og i dagtilbud).

Ligeledes kan det med fordel undersøges lokalt, hvordan socialfaglige medarbejdere på almenområdet, som ikke har opdateret myndighedserfaring og viden i øvrigt om hele det specialiserede område, kan understøttes i deres viden og arbejde og af hvem. Herunder kan det overvejes, om de pågældende medarbejdere bør understøttes med efteruddannelse.

## 3.2 Kernelement: Forældresamarbejde



### Forældresamarbejde

Forældresamarbejde forstås som et gensidigt, ligeværdigt og tillidsfuldt samarbejde mellem forældre og fagprofessionelle, som – med udgangspunkt i barnets/den unges bedste – tilrettelægges på forældrenes præmisser under hensyn til deres muligheder for, og ønsker til, inddragelse og deltagelse.

#### Faglig begrundelse

Et godt forældresamarbejde styrker mulighederne for at kunne skabe gode og frugtbare løsninger på et barns begyndende mistrivsel (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Derfor er forældresamarbejde et gennemgående princip, som bør efterleves i alle sammenhænge og faser, hvilket har betydning for, måden hvorpå de socialfaglige medarbejdere bør arbejde lokalt.

Når forældresamarbejde bør ses som en vigtig faktor i at kunne skabe succesfulde indsatser, når et barn er i mistrivsel, skyldes det flere ting. Først og fremmest skaber forældresamarbejde rammerne for, at forældrene får lyst til at åbne op og betro sig til de fagprofessionelle, ligesom det øger deres modtagelighed over for de fagprofessionelles inputs og perspektiver. Således gør forældresamarbejdet det muligt at skabe et rum, hvor fagprofessionelle og forældre kan lære af og inspirere hinanden og således samarbejde om at finde den bedst mulige løsning på en given problematik (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Derudover kan forældresamarbejde sikre sammenhæng i en indsats og brede den ud, idet det kan gøre forældrene motiverede og i stand til at fortsætte almenrådets understøttende arbejde i hjemmet (EVA, 2022).

Forældresamarbejde kalder på nogle af de kompetencer og logikker, som socialfaglige medarbejdere netop er rustet til at kunne benytte. Det baserer vi også på konkrete udsagn i interviewene med både eksperter og praksispersoner i casebesøgene samt på pointer i litteraturen, der peger på, at socialfaglige medarbejdere ofte vil have gode kompetencer i forældresamarbejde (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Det gælder bl.a. evnen til at behandle svære emner på en direkte men inkluderende facon samt den faciliterende

rolle i samarbejdet mellem almenområdet og forældre. Det gælder også i det interne samarbejde mellem fagprofessionelle, som nødvendigvis må være afstemt og gensidigt respektfuldt, for at forældrene ikke bare oplever et tillidsfuldt samarbejde med én konkret socialfaglig medarbejder, men et generelt velfungerende og dynamisk samarbejde (Jensen, Brix & Studstrup, 2019). Det er i den forbindelse væsentligt, at de professionelle indsats *ikke* på forhånd er afstemt inden/uden forældrenes inddragelse og deltagelse på møder. Det kan eksempelvis være ved at afklare de væsentligste forhold inden mødet med forældrene uden deres deltagelse. Den fælles indsats skal være afstemt, for at det kan lade sig gøre at inddrage forældre (se kerneelementet omkring samarbejdsrelationer såvel som kerneelementet om kompetencer hos socialfaglige medarbejdere).

Der er forskellige måder at forstå og beskrive relationen mellem professionelle (socialfaglige) medarbejdere og forældre/familierne.

I den socialfaglige tradition bruges betegnelsen "inddragelse" ofte. Her er fokus på at inddrage forældre i den sagsbehandling og i det socialfaglige arbejde, som er iværksat for at hjælpe deres børn/unge. Det er ofte knyttet op på både et socialfagligt skøn over konkrete behov og konkrete juridiske bestemmelser i serviceloven, der anviser nøjagtigt, hvornår og hvordan der skal ske opfølgning og inddragelse.

I den pædagogiske/didaktiske tradition bruges ordet "deltagelse" ofte. Her skal forældrene deltage i barnets/den unges liv i dagtilbuddet eller skolen, og på den måde bidrage til at styrke mulighederne for læring, udvikling og dannelse. Her ses forældrene som deltagere i barnets/den unges dagligdag.

"Forældresamarbejde" som begreb fungerer som en paraply, der på én gang dækker over tillidsfuld inddragelse og deltagelse, og som samtidig imødekommer forældrenes forskellige muligheder for at indgå i samarbejdet. Det er nødvendigt at favne forældrenes/familiens behov, og ikke se isoleret på barnets/elevens gang i dagtilbud eller skole. Det kommer tydeligt til udtryk i flere interviews. Forældresamarbejde, som det forstås her, beskæftiger sig også med forhold ved familien, som går videre end de forhold, som ansatte i dagtilbud og skoler typisk forholder sig til.

Forældresamarbejde som begreb er ikke fremmed for personale i dagtilbud og skoler. Men forældresamarbejde, som det benyttes her, er noget andet end det forældresamarbejde, som pædagoger i dagtilbud har med gruppen af forældre om generelt om dagtilbuddets pædagogik, og som genfindes i den styrkede pædagogiske læreplan. Det er også noget andet end skole-hjem-samarbejdet (som godt nok praktiseres forskelligt på skolerne, men som alligevel har store fællestræk). Forskellen hertil ligger bl.a. i hvilke emner, der berøres, idet samtalerne helt naturligt drejer sig over mod forhold i hjemmet, hvilket ofte er

mere følsomt end det, der normalt drøftes i de almindelige samtaler mellem forældre og ansatte på almenområdet. Samtidig har dette samarbejde oftere en form, som i højere grad er tilpasset den enkelte familie, eksempelvis ved at mødeformen er tilpasset forældrenes behov.

### **Praksisbeskrivelse**

For at kunne karakteriseres som et forældresamarbejde, som begrebet bruges her, skal samarbejdet være ligeværdigt, gensidigt, respektfuldt og tillidsfuldt. Dette kræver i praksis et kontinuerligt fokus på at sikre et ligeværdigt samarbejde og inklusion af forældrenes perspektiv, at de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighedsbeføjelse og et fælles børnesyn.

#### *Sikre ligeværdigt samarbejde og inklusion af forældrenes perspektiv*

Det betyder for det første at samarbejdet skal opfattes som et egentligt samarbejde mellem forældre og professionelle, hvor begge parter skal være indstillede på at lytte og foretage tilpasninger løbende samt indgå kompromisser. Deri ligger det ligeværdige og gensidige; at forældrene og de fagprofessionelle af såvel systemerne i kommunen som af hinanden ses som gensidige parter i et ligeværdigt samarbejde med et fælles mål – barnets/den unges bedste i og uden for dagtilbuddet/skolen.

Da forældrene har rettighederne som forældre, og personalet har ansvaret som fagprofessionelle (hvad end de er pædagoger, lærere, socialfaglige medarbejdere eller andet), er der her indlejret en forventning om, at forpligtelsen til at tilpasse sig primært angår de professionelle, og kun forældrene i den grad, at det gavner det aktive samarbejde. Det leder, for det andet, til et fokus på tillid, som grundlæggende nødvendigt, for at forældrene "tør" indlade sig på et sådant samarbejde.

Ovenstående har betydning for praksis hos både de socialfaglige medarbejdere, de ansatte i almenområdet og for deres ledere.

Jensen, Brix og Studstrup (2019) oplister på baggrund af deres forskning en række retningslinjer til, hvordan de fagprofessionelle kan agere for at øge forældrenes tillid i forbindelse med samarbejdet om barns begyndende mistrivsel. De finder mere specifikt, at det er fordrende for forældrenes tillid til de fagprofessionelle, når:

- Forældrene får ordet først under møderne, således at deres ekspertise bliver udgangspunktet for de efterfølgende drøftelser
- Forældrene inviteres til at beskrive deres oplevelse af situationen

- De fagprofessionelle fortæller om deres oplevelser af barnets handlinger uden at fortolke og vurdere disse
- Lærerne/pædagogerne fremstiller barnets problemstillinger og historik ærligt ud fra deres egne perspektiver
- De fagprofessionelle sørger for at have øjenkontakt med forældrene og et roligt kropssprog undervejs i mødet
- Ved at de fagprofessionelle spørger åbent ind til forældrenes oplevelse af barnet i hjemmet
- De fagprofessionelle spørger nysgerrigt ind til, hvad forældrene oplever, plejer at fungere godt på barnet i hjemmet, med henblik på at kunne lade sig inspirere af det i skolen/dagtilbuddet
- Der under bliver mødet sat fokus på både kortsigtede og langsigtede løsninger, der kan hjælpe barnet samt at der bliver sat fokus på at inddrage barnet selv.

#### *Ingen myndighedsbeføjelse*

For de socialfaglige medarbejdere betyder vigtigheden af forældrenes grundlæggende tillid til de fagprofessionelle endvidere, at de ikke bør arbejde med myndighedsbeføjelse, da det har konkrete konsekvenser for forældresamarbejdet (se også forudsætningen herom). Dette baserer vi på udsagn fra flere af de interviewede socialrådgivere, psykologer og dagtilbuds- og PPR-ledere, som fremhæver, at det er fordrende for et tillidsfuldt og trygt forældresamarbejde, når de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighed. Det skyldes, at disse dermed har en rådgivende rolle i samarbejdet, hvor deres funktion udelukkende er at yde råd og vejledning til forældrene frem for at være i en magtposition, hvor de agerer som repræsentanter for myndighederne. Det er interviewpersonernes oplevelse, at det af denne årsag fremmer familiernes villighed til eksempelvis at deltage i tværfaglige møder, når de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighed.

Vigtigheden af et trygt og tillidsfuldt forældresamarbejde – som ifølge interviewpersonerne altså i høj grad kan sikres, ved at de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighed – underbygges af Svensson (2020), som pointerer, at borgernes tillid til de socialfaglige medarbejdere, er afgørende for, at de tør betro sig fuldstændigt til de socialfaglige medarbejdere, og således for at de socialfaglige medarbejdere kan give fornuftige, faglige skøn. Dette stemmer overens med flere af interviewpersonernes oplevelser. Mere specifikt pointerer flere af interviewpersonerne, at de socialfaglige medarbejders manglende



myndighed gør familierne tryggere ved at åbne sig op om deres udfordringer til de tværfaglige møder, hvilket således giver bedre forudsætninger for et succesfuldt udbytte af disse møder.

Ligeledes påpeger flere interviewpersoner, at ikke-myndighedsaspektet medfører et mere ligeværdigt samarbejde mellem socialfaglige medarbejdere og forældre, da de socialfaglige medarbejdere ikke har magt til at bestemme over forældrene, men blot kan tilbyde deres hjælp og støtte. Således kan forældrene selv vælge, om de har lyst til at tage imod hjælpen, hvilket gør forældrene mere komfortable i samarbejdet.

Ligeledes ser det ud til at være en fordel, at de socialfaglige medarbejdere understreger over for familierne, at de ikke har myndighed, og kan aflive det, der beskrives som forældrenes frygt for, at de "er nogen, der anbringer børn". Det kan med fordel gøres så tidligt som muligt i kommunikationen, hvad enten det er i starten af de tværfaglige møder, eller første gang rådgiverne præsenteres af øvrige fagprofessionelle. At det skal understreges – skal tilpasses situationen og kendskabet til forældrene – så det undgås, at der skabes unødigt frygt<sup>16</sup>.

### *Fælles børnesyn*

Derfor er det også nødvendigt med et fælles børnesyn, som går på tværs af fagområder. Hvis der er store forskelle i synet på børn og unge, deres trivsel, muligheden for at inddrage dem og samarbejde med deres forælder/forældre, m.m., vil det vanskeliggøre muligheden for børneinddragelse og forældresamarbejde, som fungerer smidigt på tværs af organisatoriske skel og faggrænser (se senere forudsætning om børnesyn).

### **Hjælperedskaber**

Der er ikke konkrete redskaber der *skal* følges, for at sikre et godt forældre-samarbejde. Der er redskaber som *kan* være gavnlige at følge, såfremt de passer ind i den samarbejdsform, som der arbejdes efter lokalt.

Det kan eksempelvis være faciliterende metoder som Signs of Safety<sup>17</sup> eller de tre huse, som – såfremt metoden bruges transparent – eksplicit lægger op til et ligeværdigt forældresamarbejde, fordi det er indlejret i selve metodens fundament og måde at blive brugt på.

Der er redskaber, som ikke angår forældrekontakten i sig selv, men i stedet det bagvedliggende arbejde for at strukturere kontakt og møder. Det kan

---

<sup>16</sup> De har dog skærpet underretningspligt, jf. servicelovens § 153

<sup>17</sup> <https://vidensportal.dk/boern-og-unge/omsorgssvigt/indsatser/signs-of-safety>

være it-systemer, fildelingsværktøjer og samarbejdsprocedurer (de aspekter, der foregår uden forældrene). Sådanne redskaber er i høj grad lokalt betingede, men bør, uanset udformning, bidrage til forældrenes ligeværdige deltagelse i samarbejdet. Redskaberne skal samlet set understøtte forældrenes fulde deltagelse i den proces, hvor problemforståelsen skabes, det eventuelle behov for hjælp afklares, og mulighederne for hjælp og støtte fastlægges.

Det kan eksempelvis være samarbejdsprocedurer, der sikrer, at familien ikke drøftes forudgående i fora uden forældrenes tilstedeværelse, men alene i fora, hvor forældrene selv deltager ligeværdigt. Det bør også bidrage til, at forældrene i praksis har mulighed for at deltage og har adgang til eventuelle overvejelser og valg (se evt. også kerneelementet om styring og systematik – med tilpas fleksibilitet).

### 3.3 Kerneelement: Børneinddragelse



#### Børneinddragelse

Børneinddragelse forstås som inddragelse af børn og unge på en måde, hvor de ses som selvstændige aktører med egne rettigheder.

Det kan sikres ved at give *rum* til, at børnene kan udtrykke deres behov og ønsker, at barnet/den unge får mulighed for og evt. støttes i at ytre sig, så deres *stemme* høres, at der er *tilhørere* til synspunkterne, som rent faktisk lytter til dem, samt at det resulterer i reel *indflydelse* under hensyn til alder og modenhed.

#### Faglig begrundelse

Vigtigheden af børneinddragelse er kun meget overfladisk berørt i litteraturen såvel som i interviewene. Når børneinddragelse inkluderes i modellen, baserer det sig derfor i højere grad på et normativt argument end på konkrete erfaringer fra eksempelvis praksisundersøgelsen (modsat forældresamarbejde).

Børneinddragelse er centralt, når det kommer til at sikre gode og virksomme indsats ved begyndende mistrivsel hos et barn. Som princip er det et centralt delmål i sin egen ret; børn og unge bør inddrages i drøftelser af deres liv på en måde, der tilgodeser deres alder og behov. Der bør derfor være et kontinuerligt fokus på børneinddragelse i alle sammenhænge og faser, hvorfor de socialfaglige medarbejdere bør integreres i og arbejde på almenområdet på en måde, der tilgodeser dette.

Børneinddragelse er et væsentligt etisk aspekt, som arbejdet med børnenes egen trivsel bør sikre. Inddragelse af børn og unge i det børnefaglige og sociale arbejde har i særdeleshed været mere og mere fremherskende siden vedtagelsen af FN's Børnekonvention i 1989. I Danmark har vi i både 2006, 2011 og nu også i 2022/2023 set flere reformer, hvori der også er et fokus på at styrke børns formelle rettigheder (Villumsen & Jensen, 2022). Det at inddrage børn er en lovgivningsmæssig fordring, men det handler også om et mere værdimæssigt ståsted, hvor man som voksen – forældre og professionelle – også inddrager børn, fordi man gerne gennem inddragelse vil tildele dem værdi i social og følelsesmæssig forstand (Warming, 2006).

Børneinddragelse består af flere aspekter og dækker over flere forståelser. Det kan dække over alt fra symbolsk inddragelse til, at børnene reelt er med i beslutninger og også kan initiere dem. I det spænd er det væsentligt at huske på den ofte ulige magtrelation, som eksisterer mellem professionelle og barn/ung. Det er samtidig væsentligt at være opmærksom på "protektionisme" – det forhold, at særligt sårbare børn i udsatte positioner ikke bliver inddraget med henvisning til, at det er nødvendigt at beskytte dem (Villumsen & Jensen, 2022). Det er nødvendigt at sikre inddragelse af børnene, også selvom der opleves behov for at beskytte dem – at inddrage dem er *netop* den bedste måde at beskytte dem på.

### **Praksisbeskrivelse**

Arbejdet med børneinddragelse kan tage udgangspunkt i fire elementer fra rettighedsforskeren Laura Lundys model for børneinddragelse, der oprindeligt er udviklet til at undersøge børns deltagelse på skoleområdet, men sidenhen også er brugt om sagsbehandling (Lundy, 2007) og (Bengtsson & Henze-Pedersen, 2022)<sup>18</sup>. De to første elementer vedrører barnets eller den unges mulighed for at udtrykke sig, mens de to næste vedrører den betydning, det skal have for forløbet:

---

<sup>18</sup> Rapporten omhandler børneinddragelse generelt, men har en god beskrivelse af netop Lundys model.

- Rum
- Stemme
- Tilhører
- Indflydelse.

### *Rum*

Der skal for det første være rum til, at børnene kan give udtryk for deres oplevelser og ønsker. Det er vigtigt, at rummet er trygt for barnet, og at det er tydeligt for barnet, hvorfor det inddrages og i hvilken sammenhæng. Rummet har også relevans for den helt tidlige indsats, som socialfaglige medarbejdere på almenområdet skal bidrage til. Det kommer blandt andet til udtryk, ved at rummet ikke kun dækker over den formelle inddragelse, som barnet eller den unge har krav på, men også den uformelle inddragelse, som kan udøves af alle personer i barnets liv og hverdag. Rummet skal således ikke (udelukkende) forstås i juridisk forstand, men i den forstand, som giver mening for barnets eller den unges hverdagsliv, og hvor man gennem inddragelse også tildeler barnet værdi i social og følelsesmæssig forstand (Warming, 2006).

### *Stemme*

For det andet skal barnet/den unge have mulighed for og evt. støttes i at ytre sig, så deres stemme høres. Det er centralt, at barnet eller den unge ikke blot får muligheden for eller rettigheden til at ytre sig, men at det også støttes i at udtrykke sig på den måde, som giver mening for dem. Dette kræver en opmærksomhed på barnets eller dens unges kommunikative kompetencer og præferencer (Villumsen & Jensen, 2022).

### *Tilhører*

For det tredje kræves det, at der er tilhørere til barnets eller den unges stemme, som rent faktisk lytter til dem. At der er tilhørere til barnets eller den unges stemme, betyder ikke blot, at der skal være nogle, der lytter. Det betyder også, at tilhørerne, der lytter, skal give barnets eller den unges stemme den vægt, som det er muligt. Det er generelt vigtigt, at barnet eller den unge har tillid til de centrale personer, som skal være tilhørere og agere på det, de udtrykker.

## Indflydelse

For det fjerde er det et krav, at barnets eller den unges stemme i så vid udstrækning som muligt får indflydelse på forløbet under hensyn til alder og modenhed. Det betyder ikke, at barnet eller den unge egenhændigt skal bestemme udfaldet af beslutningerne, men det betyder, at deres stemme skal afspejles i beslutninger såvel som i forløbets proces.

Ovenstående har betydning for praksis hos både de socialfaglige medarbejdere, for de øvrige ansatte i skoler og på dagtilbud almenområdet og for praksis hos deres ledere.

Mange socialfaglige medarbejdere inden for fx myndighedsområdet finder inddragelsen af børn svær, hvor særligt det at skabe en tilstrækkelig god relation med barnet og det at finde gode omgivelser til inddragelse er vanskelig (Biljeveld et al., 2015; Kosher & Ben-Arieh, 2020). Her kan man forestille sig, at socialfaglige medarbejdere uden myndighed måske kan have lidt lettere ved at understøtte inddragelsen af børnenes perspektiver i arbejdet, fordi kendskabet til barn og familie måske er større og lettere tilvejebragt netop på grund af måden, samarbejdet indledes og gennemføres på (se mere i kerneelementet om forældreinddragelse samt forudsætningen om socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud uden myndighed).

Det er desuden også nødvendigt med et fælles børnesyn, som går på tværs af fagområder. Hvis der er store forskelle i synet på børn og unge, deres trivsel og muligheden for at inddrage dem, vil det vanskeliggøre muligheden for en børneinddragelse, som fungerer smidigt på tværs af organisatoriske skel og faggrænser (se forudsætning om børnesyn).

## Hjælperedskaber

Der er ikke konkrete redskaber, der *skal* følges for at sikre god børneinddragelse. Der er redskaber, som *kan* være gavnlige at følge, såfremt de passer ind i den arbejds- og samarbejdsform, der er lokalt.

Det kan eksempelvis være samtalemetoder eller faciliterende metoder som Signs of Safety<sup>19</sup>. Et konkret eksempel – som ikke er kommet frem i forbindelse med praksisafdækningen eller litteratursøgningen, men via eget kendskab – er de børneinddragelsesmetoder, som Birgitte Schjær Jensen har udviklet<sup>20</sup>. Mere specifikt har hun opstillet en række spørgsmål, som et barn bør kende svaret på i henholdsvis tiden før, under og efter formelle samtaler og møder

---

<sup>19</sup> <https://vidensportal.dk/boern-og-unge/omsorgssvigt/indsatser/signs-of-safety>

<sup>20</sup> <https://www.birgitteschjaer.dk/metode>

med fagprofessionelle. På samme måde er der en række opmærksomhedspunkter til de fagprofessionelle i samme forbindelse. Endelig kan man også i kerneelementet om socialfaglige kompetencer se eksempler på forskellige typer af samtaler med børn, som ud over deres intervenserende sigte også bidrager til en tilvejebringelse af barnets perspektiv.

Det kan ligeledes være samarbejdsprocedurer og samtaletyper, der sikrer, at barnet/den unge som udgangspunkt ikke drøftes uden barnets tilstedeværelse (se kerneelementet om kompetencer hos socialfaglige medarbejdere for et konkret eksempel herpå). Derudover tilsiger det lokale/individuelle behov som et aspekt af børneinddragelse, at det altid bør være muligt at tilpasse metoder, redskaber og regler, hvis et konkret behov tilsiger det. Det kan eksempelvis komme til udtryk, ved at der fraviges fra den procedure, der i udgangspunktet var aftalt, fordi der viser sig et særligt og konkret behov i det enkelte tilfælde, for eksempel kontinuitet i relationerne til de fagprofessionelle (hvilket er særligt vigtigt for de deltagende børn og unge selv).

### 3.4 Kerneelement: Kontinuerlige samarbejdsrelationer



#### Kontinuerlige samarbejdsrelationer

Den socialfaglige medarbejder er en del af den fælles opgaveløsning i grundskolen og på dagtilbud og indgår i et tæt, dialogbaseret samarbejde med øvrigt personale og ledelse. Det er kendetegnet ved kendskab, relationer, tilgængelighed og faglig accept/anerkendelse.

#### Faglig begrundelse

De fagprofessionelles samarbejdsrelationer er afgørende for, at det tværfaglige samarbejde med socialfaglige medarbejdere på almenområdet, fungerer så optimalt som muligt samt for, at indsatser igangsættes hurtigt og allerede ved tidlig bekymring for et barn. Forskellige fagområder med forskellige traditioner, tilgange og rammer nødvendiggør et tæt, dialogbaseret samarbejde for

at sikre indsatser tidligt i bekymringsstadiet. På tværs af interviewene fremhæves fire elementer, som virker gensidigt forstærkende for den socialfaglige medarbejders samarbejdsrelationer til øvrigt personale i skole og på dagtilbud.

- Kendskab
- Relationer
- Tilgængelighed
- Faglig accept/anerkendelse.

De fire elementer udgør og understøtter de fagprofessionelles indbyrdes samarbejdsrelationer, hvor deres kendskab, relationer, respekt og tilgængelighed til og for hinanden sikrer et tværfagligt mindset, hvor fagprofessionelle inddrager hinanden og sammen arbejder for at finde de bedste løsninger i en given case. Der vurderes ikke at være noget klart, afgrænset hierarki mellem de fire forhold. Der opleves tværtimod en cirkulær logik, hvor de virker gensidigt forstærkende og understøttende.

#### *Kendskab*

De fagprofessionelles kendskab til hinanden, herunder til hvad hinandens respektive fagligheder kan bidrage med, er en vigtig komponent i at sikre gode samarbejdsrelationer. Det baserer vi på udsagn i interviewene såvel som pointer i litteraturen (fx Hjelte, 2020). Kendskabet øger de fagprofessionelles tilbøjelighed til at sparre med hinanden, fx ved bekymring for et barn, da de kan sætte et ansigt på, hvem de ringer til, og har viden om, hvilke fagprofessionelle der har relevante kompetencer i forbindelse med en given case. De fagprofessionelles gensidige kendskab til hinanden øger således sandsynligheden for, at de lærere og pædagoger, som dagligt er i kontakt med barnet, involverer den socialfaglige medarbejder så tidligt, at medarbejderen i samarbejde med øvrigt personale kan iværksætte en indsats på et tidligt trin i forhold til det enkelte barns begyndende mistrivsel.

#### *Relationer*

Der er ligeledes bred enighed blandt interviewpersonerne om, at det er en forudsætning for et succesfuldt tværfagligt samarbejde og dermed understøttende for indsatsen, at de involverede fagprofessionelle har gode indbyrdes relationer til hinanden. Relationer fremmer tillid og tryghed blandt samarbejdsparterne, eksempelvis da de fagprofessionelle hermed har vished om, at de ikke bliver dømt af andre faggrupper, hvis der er noget, de ikke ved. Dette får

samarbejdet til at glide lettere og gør, at de fagprofessionelle hurtigere involverer hinanden ved bekymring for et barn. Desuden øger relationerne de fagprofessionelles kendskab til hinandens fagområder, hvilket medvirker til en mere tydelig rollefordeling i samarbejdet samt til en større anerkendelse af hinandens fagområder. Flere af interviewpersonerne såvel som litteraturen påpeger endvidere, at de fagprofessionelles indbyrdes gode relationer til hinanden medvirker til at give en oplevelse af at være en del af en fælles indsats. Ligeledes sikrer relationerne, at de fagprofessionelle får en fælles forståelse af fx forskellige begreber, og at de får en forståelse af, hvorfor de hver især udtaler sig, som de gør (Nørrelykke, 2022; Szönyi, 2020). Dette forebygger konflikter og misforståelser blandt de fagprofessionelle (Nørrelykke, 2022). Således kan gode indbyrdes relationer både understøtte igangsættelsen af en indsats tidligt i bekymringsstadiet, idet lærere og pædagoger trygt kan kontakte den socialfaglige medarbejder uden frygt for at blive dømt, ligesom relationerne understøtter selve planlægningen og gennemførelsen af indsatsen i form af et mere gnidningsfrit samarbejde på tværs af fagprofessionelle.

### *Tilgængelighed*

Der er enighed blandt interviewpersonerne om, at tilgængelighed er et vigtigt element, når det kommer til at sikre de fagprofessionelles samarbejdsrelationer. Det indebærer mere specifikt, at øvrigt personale på skole og i dagtilbud har en oplevelse af at kunne komme i kontakt med den socialfaglige medarbejder ved behov. At den socialfaglige medarbejder tilgængelig gør personalet mere tilbøjeligt til at kontakte og involvere den socialfaglige medarbejder samt sikrer, at man kan komme hurtigt i gang med en indsats. Tilgængeligheden understøtter således en tidlig igangsættelse af indsatsen samt selve indsatsen, da den er fremmede for de fagprofessionelles relationer til og brug af hinanden.

### *Faglig accept/anerkendelse*

Slutteligt fremhæver flere af interviewpersonerne faglig anerkendelse eller respekt som et vigtigt komponent i et succesfuldt samarbejde. Det indebærer, at de fagprofessionelle har respekt for- og er nysgerrige på hinandens fagligheder. Dette er vigtigt, eftersom det både styrker de fagprofessionelles indbyrdes relationer, er fordrende for et tillidsfuldt og trygt samarbejde, og dermed for en gnidningsfri indsats, og øger deres tilbøjelighed til at inddrage og bruge hinanden ved et tidligt bekymringsstadium. Ligeledes er de fagprofessionelles indbyrdes respekt for hinanden ifølge Jensen, Brix og Studstrup (2019) fordrende for forældrenes tillid til de fagprofessionelle og dermed for et godt forældresamarbejde (se kerneelement om forældresamarbejde).



## **Praksisbeskrivelse**

For at kunne sikre kontinuerlige samarbejdsrelationer i praksis kræver det helt overordnet: fysisk tilstedeværelse, at de socialfaglige medarbejderes tilgængelighed sikres, at de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighedsbeføjelse, og at de fagprofessionelle arbejder i faste teams.

### *Fysisk tilstedeværelse*

De kontinuerlige samarbejdsrelationer sikres først og fremmest ved, at der bliver skabt rum for, at de forskellige fagprofessionelle bliver introduceret for hinanden og har kontakt med hinanden i hverdagen. Dette kan eksempelvis opnås ved, at socialfaglige medarbejdere har fysisk kontor på skoler og dagtilbud, eller ved at de deltager på personalemøder med lærere og pædagoger eller lignende. Ligeledes er det fordrende for de gode samarbejdsrelationer, at socialfaglige medarbejdere såvel som andre fagprofessionelle i det tværfaglige samarbejde deltager i teammøderne på skolen og i dagtilbuddet, således at de interagerer med hinanden hyppigt i hverdagen og dermed har en god og tæt kontakt til hinanden (Ogden, 2017). Det er desuden en fordel og fremmende for samarbejdsrelationerne, når de fagprofessionelle har mulighed for at interagere med hinanden i en uformel kontekst, eksempelvis ved at spise frokost sammen eller lignende. De kontinuerlige samarbejdsrelationers succes kræver et lokalforankret ledelsesmæssigt fokus på at skabe rammerne for de fagprofessionelles indbyrdes kendskab og positive relationer til hinanden, eksempelvis ved at invitere de forskellige fagprofessionelle med på personalemøder, i teamsamarbejder og lignende.

### *Sikring af tilgængelighed*

Tilgængeligheden kan komme til udtryk som en fast tilstedeværelse på skoler og dagtilbud, fx ved at den socialfaglige medarbejder har fast kontorplads på en skole, men datamaterialet viser, at dette dog ikke er en forudsætning for oplevelsen af tilgængelighed. I den ene af de to casekommuner (kommune 2) lykkes de fx med, at give en oplevelse af, at de socialfaglige medarbejdere er tilgængelige, på trods af at disse har fast kontorplads i en særskilt kommunal afdeling, hvorfra de tager ud til de enkelte skoler og dagtilbud efter aftale (se mere i Bilag 1). Det afgørende er blot, at de fagprofessionelle oplever at kunne komme i kontakt med hinanden ved behov, hvad end det er over telefonen eller ved at kunne kigge uforpligtende forbi hinandens kontor i dagtilbud eller på skolen.

### *Ingen myndighedsbeføjelse*

For at få de bedst mulige rammer for et trygt, tillidsfuldt og ligeværdigt samarbejde blandt de fagprofessionelle er det desuden en forudsætning, at de socialfaglige medarbejdere arbejder uden myndighed (se mere i forudsætningen om socialfaglige medarbejdere uden myndighed). Det skyldes, at der forekommer et magthierarki mellem den socialfaglige medarbejder og de resterende faggrupper, når vedkommende har myndighed, hvilket ifølge både flere af interviewpersonerne og Nørrelykke (2022) kan være komplicerende for samarbejdet og dermed for indsatsen og bl.a. være en kilde til konflikt blandt de fagprofessionelle. Når de socialfaglige medarbejdere ikke har myndighed, deltager de involverede fagprofessionelle i det tværfaglige samarbejde på lige fod, hvilket således er fordrende for både gode relationer og den faglige anerkendelse og respekt blandt parterne i samarbejdet.

### *Faste teams*

Endelig er det en fordel, at de fagprofessionelle arbejder i faste teams, herunder at det altid er den samme socialfaglige medarbejder, der kommer på en skole/dagtilbud, og dermed at de fagprofessionelle har et kontinuerligt samarbejde. Det skyldes, at det kontinuerlige samarbejde fremmer både de fagprofessionelles kendskab til hinanden, de gode samarbejdsrelationer, det fælles sprog blandt de fagprofessionelle, trygheden og tilliden, med mere.

### **Hjælperedskaber**

Der er ikke konkrete redskaber der skal følges, for at sikre gode samarbejdsrelationer. Der er redskaber, som kan være gavnlige at følge, såfremt de understøtter gode samarbejdsrelationer lokalt.

## 4 Opmærksomhedspunkter

I dette kapitel gennemgår vi perspektiverne ved modellen, som vi har præsenteret i de foregående kapitler. Det skal inspirere til eventuelt videre arbejde med modellen og med integrationen af socialfaglige medarbejdere og tidlig indsats generelt. Vi fremhæver en række opmærksomhedspunkter, som er relevante for det eventuelle videre arbejde. De er primært inspireret af vidensafdækningen, som ligger til grund for udviklingsarbejdet med modellen.

Det væsentligste opmærksomhedspunkt angår det forhold, at **modellen ikke har undergået en egentlig kvalificering** blandt interessenter på området<sup>21</sup>. Modellen har en klar faglig begrundelse. Der er klare tendenser i det empiriske datamateriale, der er indsamlet til formålet i danske kommuner, ligesom litteratursøgningen også har afdækket en større mængde relevant litteratur, hvoraf det væsentligste er inddraget direkte i udarbejdelsen af modellen. Men interviewene til vidensafdækningen er gennemført, *inden* modellen blev udarbejdet, i forbindelse med indsamling af viden til at udvikle modellen. Empirien derfra taler ikke imod modellens indhold, men casebesøgene fokuserede i højere grad på lokale oplevelser, organiseringer og behov. Det forhold, som støtter modellen, findes primært i de seks ekspert-/interessentinterviews, som i hovedtræk samstemmende støtter behovet for denne slags arbejde og i nogen grad også de konkrete linjer i modellen.

Vidensafdækningen bærer generelt præg af en mangel på udførlig viden om og beskrivelser af **socialfaglige medarbejdere på almenområdet i en dansk kontekst**. Især den svenske, men også den norske forskningslitteratur indeholder derimod mange grundige eksempler og sådanne beskrivelser, og derfor er størstedelen af de litteraturpointer, vi trækker på, især under kerneelementet om socialfaglige kompetencer, fra en svensk og norsk kontekst. Med andre ord mangler der i modellen skærpet viden om socialfaglige medarbejdere på almenområdet i en dansk kontekst.

Vi er under vidensafdækningen ikke stødt på særlige hensyn, arbejdsopgaver, barrierer eller andet, der gør eller bør gøre sig gældende for indsatser, hvor socialfaglige medarbejdere på almenområdet er i berøring med **børn med handicap (i begyndende mistrivsel)**. Dette er dog ikke ensbetydende med, at der ikke er særlige hensyn, der gør eller bør gøre sig gældende i denne forbindelse – det er blot ikke muligt for os at tydeliggøre det på baggrund af vidensafdækningen.

---

<sup>21</sup> Som følge af valgudskrivelsen i efteråret 2022 var det ikke muligt at gennemføre en planlagt kvalificeringsworkshop med statslige, kommunale og civile interessenter og praktikere i målgruppen (herunder også de interviewede eksperter/interessenter, se Bilag 1 for liste).

Modellen består af fire kerneelementer og tre forudsætninger, som alle er udvalgt, fordi de har en direkte betydning, og løbende er testet og vurderet i forhold til at indgå som enten kerneelement eller en forudsætning. Men grænsen imellem kerneelementer og forudsætninger er i visse tilfælde flydende, og det er ikke givet, at det, vi beskriver som en forudsætning, ikke vil kunne ses som et kerneelement i en konkret kontekst; en forudsætning kan eventuelt fungere som et kerneelement i selve modellen, og ikke som et forudsætning rundt om modellen, som vi har vurderet, det bedst bør tænkes som<sup>22</sup>. Hvorvidt et element er **en forudsætning eller et kerneelement** bør derfor eksplicit overvejes og tages op til kritisk revision, i et eventuelt videre arbejde med modellen. Det har i øvrigt relation til den udestående kvalificering, som nævnt indledningsvist, idet en tryktest i praksis og af brugermålgrupper vil bidrage hertil.

Modellen er i høj grad karakteriseret ved at være både bred og – på nogle punkter – mindre konkret. Det skyldes i særdeleshed, at der på tværs af interviewene og litteraturen har været divergerende holdninger til, hvordan et tværfagligt samarbejde med socialfaglige medarbejdere på almenområdet kan og bør udmøntes. Af variationspunkter i denne henseende tæller eksempelvis spørgsmålet om, hvorvidt de socialfaglige medarbejdere bør have fysisk kontor på skolen, forskelle i tænkningen og afholdelse af tværfaglige møder mv. Man kan derfor diskutere, **om modellen er for omfattende**, og/eller om den kan karakteriseres som en egentlig sammenhængende model. Til gengæld sikrer netop de forhold ved modellen også en fleksibilitet, som vi vurderer, gør den generelt implementerbar i danske kommuner. Det støttes endvidere af det forhold, at modellen ikke vurderes at være urealistisk dyr af implementere, fordi den stort set udelukkende indebærer omlægning af eksisterende samarbejde, som kommunerne forventes i forvejen at være i gang med. Dog vil det eventuelt kræve yderligere investering i socialfaglige medarbejdere, hvis det er en ny funktion, og der ikke findes eksisterende fremskudte positioner eller lignende, som vil kunne overgå til denne arbejdsform. Ligeledes vil selve omlægningen i sig selv – som alle andre omlægninger – kræve en investering i form af tid og ressourcer, ikke mindst ledelsesmæssigt mellem personaleledere og medarbejdere og fra leder til leder.

Et væsentligt spørgsmål, der efter vores vidensafdækning stadigvæk står ubesvaret tilbage, er spørgsmålet om, hvorvidt socialfagliges medarbejders tilstedeværelse på dagtilbud og skoler *reelt* styrker den tidlige og forebyggende indsats på en måde, der **målbart kan følges i nogle af de centrale kommunale nøgletal og budgetter**. Det kan eksempelvis være skolevægring, udgifter til specialpædagogisk støtte, antal (gen)underretninger, forældreklager, eller hvor mange drøftelser og bekymringer der går videre til egentlige sociale sager – både totalt og som en andel. Det bør derfor overvejes, om et

---

<sup>22</sup> Undervejs i udarbejdelsen af modellen er elementer eksempelvis skiftet ud og bearbejdet, så de er gået fra at være et kerneelement til at indgå som en forudsætning, ligesom nogle kerneelementer enten er blevet samlet eller delt op i to.

eventuelt videre arbejde med modellen realistisk kan bidrage til at besvare disse spørgsmål, såfremt det er et ønske lokalt i den enkelte kommune.

**Barnets lov** er under udarbejdelse og vil øjensynligt også indeholde et stærkere fokus på tidlig indsats, herunder fremskudte/forebyggende socialrådgivere, hvilket har tydelig overlap med denne model. Ved et eventuelt videre arbejde med denne model, bør der være opmærksomhed på dette, da det forventes at ændre ved konteksten for modellen, hvad end det er ændrede paragraffer i serviceloven eller ændret kommunalt fokus.

# Bilag 1 Metode og datagrundlag

Vidensafdækningen består af en praksisafdækning og af en litteratursøgning.

## Praksisafdækning

Praksisafdækningen består af interviews, dels med eksperter/interessenter, og dels med to udvalgte casekommuner.

### Praksis eksperter/interessenthøring

Der er gennemført seks ekspert-/interessentinterviews før sommeren 2022 med fokus på generelle behov og ønsker samt udpegning af konkrete eksempler i kommunerne. Udvælgelsen af de seks konkrete organisationer er sket i et samarbejde mellem VIVE og Socialstyrelsen. Vi har interviewet eksperter/repræsentanter fra følgende organisationer:

- Skolelederforeningen
- BUPL
- FOLA
- Dansk Socialrådgiverforening
- KL
- Pædagogisk Psykologisk Forening.

Interviews er gennemført ud fra en semistruktureret interviewguide, og optagelse herfra er efterfølgende renskrevet i et kort referat.

### Virtuelle casebesøg i to kommuner

Praksisafdækningen består for det andet af to kommunale casebesøg gennemført efter sommeren 2022. Det var oprindeligt intentionen at bruge de seks ekspertinterviews til at identificere best practice-kommuner (eller distrikter, konkrete dagtilbud eller skoler), men det viste sig ikke at være muligt.

De to kommuner er udvalgt af VIVE i samarbejde med Socialstyrelsen på baggrund af øvrig viden og kendskab til konkrete kommuners arbejde. De to kommuner er dels valgt, fordi de vurderes at arbejde systematisk med at integrere socialfaglige medarbejdere, og det var forventningen, at de derfor ville have substantielle erfaringer at dele, herunder perspektiver på udfordringen og de

mulige løsninger. De er derudover også valgt, fordi de har forskellige erfaringer med, hvorvidt rådgiverne arbejder med myndighed, hvilket indledningsvist fremstod som et væsentligt parameter.

Besøgene er tilrettelagt som virtuelle interviews med personale i almenområdet, socialfaglige medarbejdere, ledere og forældre. Der er i alt gennemført 10<sup>23</sup> interviews. Interviews med de ansatte medarbejdere og ledere er oftest gennemført med flere informanter og informanttyper i samme interview, hvorfor det totale antal interviewede personer er væsentligt højere end antallet af interviews. Interviews er gennemført ud fra en semistruktureret interviewguide med udgangspunkt i følgende interviewtematikker:

### **Bilagsboks 1.1 Interview med ledere, socialfaglige medarbejdere, almenpersonale og øvrige fagprofessionelle**

- Indledende om interviewperson(er)
- Beskrivelse af samarbejdet og organiseringen af det
- Målgruppe
- Virkning
- Forudsætninger og implementering.

---

<sup>23</sup> Der er gennemført et enkelt supplerende interview i én af de to kommuner for at sikre korrekt forståelse af historik og aktuel organisering.

## Bilagsboks 1.2 Interview med forældre

- Indledende om interviewpersonens barn
- Indsatsen og forældrenes oplevelser

Optagelse herfra er efterfølgende renskrevet i et kort referat. I tabellen herunder fremgår det hvilke interviews vi har gennemført, og hvilke informantkategorier der har deltaget i hvilke interviews.

**Bilagstabel 1.1 Interviews i de to casekommuner**

Kommune	Interview nr. og type informant	Antal interviewperson(er)
Kommune 1	Interview 1: Ledere	1 skoleleder 1 dagtilbudsleder
	Interview 2: Socialfaglige medarbejdere	3 socialrådgivere
	Interview 3: Ledere	1 leder for socialrådgivere
	Interview 4: Øvrige	1 sundhedsplejerske
	Interview 5: Almenpersonale	1 lærer
Kommune 2	Interview 1: Ledere	2 dagtilbudsledere 1 afdelingsleder i PPR
	Interview 2: Socialfaglige medarbejdere	2 socialrådgivere 1 PPR psykolog
	Interview 3: Almenpersonale	2 pædagoger
	Interview 4: Forældre	1 forælder
	Interview 5: Forældre	1 forælder

Kilde: VIVE.

De to kommuner er anonyme i denne afdækning, men deres arbejdsform og organisering beskrives kort herunder.

### *Kommune 1*

I kommune 1 er organiseringen af indsatsen bygget op omkring distrikter, hvor der er en socialfaglig medarbejder *uden* myndighed tilknyttet hvert distrikt. Kommunen har dog ind til for nyligt arbejdet med socialfaglige medarbejdere *med* myndighed på almenområdet, hvilket var en vigtig årsag til, at vi valgte at



lave casebesøg i netop denne kommune. Det gav os mulighed for at høre om deres erfaringer med, at de socialfaglige medarbejdere henholdsvis *har* og *ikke har* myndighed.

De socialfaglige medarbejdere har hovedkontor på den største skole i deres distrikt og tager derudover fast rundt på de resterende skoler og dagtilbud i distriktet i løbet af ugen. Ved bekymring for en elev koordinerer, faciliterer og deltager den socialfaglige medarbejder i tværfaglige møder med elev, forældre, lærere, pædagoger, PPR og evt. øvrige faggrupper efter behov, hvor problemstillingen og relevante tiltag dertil drøftes. Møderne planlægges og indkaldes ad hoc, efterhånden som bekymringer opstår, og den socialfaglige medarbejder agerer som mødeleder til disse.

### *Kommune 2*

I kommune 2 er organiseringen af indsatsen bygget op omkring en særskilt afdeling, som hører under almenområdet, hvor de socialfaglige medarbejdere er ansat *sammen med* øvrige relaterede fagligheder (PPR, ergoterapeuter mv.). Disse medarbejdere er dels opdelt på alder (henholdsvis et 0-6 års-område og et skoleområde), og sekundært har de individuelt opdelt distrikter mellem sig, så én socialrådgiver eksempelvis dækker, hvad der svarer til et eller to skole-distrikter.

De socialfaglige medarbejdere har altså deres hovedkontor samlet – og med øvrige relaterede fagligheder – hvorfra de tager ud til de enkelte dagtilbud og skoler efter aftale. Det kan være fast i forbindelse med faste tværfaglige møder, men det kan i lige så høj grad være ad hoc, når en dagtilbudsleder, pædagog eller skoleleder kontakter dem via telefon eller mail om en konkret bekymring eller sparringsbehov. De socialfaglige medarbejdere har *ikke* myndighed og har ikke haft det på noget tidspunkt.

## **Litteratursøgning**

Litteratursøgningen består af en systematisk litteratursøgning, hvor søgeresultaterne er screenet og kodet. Litteratursøgningen fungerer som grundlag for at udvikle og beskrive modellen. Litteratursøgning har afdækket forholdsvis mange relevante studier, men en stor del af litteraturen er marginalt relevant specifikt for *integrationen af socialfaglige medarbejdere* og beskriver oftere enten samarbejde generelt eller eksempelvis arbejdet med inklusion i skolen specifikt.

Litteratursøgningen er foretaget i april og maj måned 2022, mens screening og indledende kodning er foregået i perioden derefter, indtil august/september.

I alt vælger vi at inkludere 54 publikationer i den fulde referenceliste (Bilag 2) ud af de i alt 640 oprindeligt identificerede resultater, som blev fundet i søgningen. De 640 resultater blev efter en indledende screening sorteret ned til 93 potentielt relevante publikationer. Disse 93 publikationer blev udtaget til kodning. I denne proces viste enkelte sig at falde uden for kriterierne, hvorfor resultatet blev formindsket til 83 publikationer. Disse 83 publikationer er efterfølgende sorteret ned til 54 ud fra en vurdering af, hvilke studier der forventedes at have særlig relevans for integrationen af socialfaglige medarbejdere (dvs. at studier, som alene hørte under inklusions- og eksklusionskriterierne, blev sorteret fra i denne proces). Blandt disse publikationer findes både artikler, rapporter og bogkapitler.

En enkelt af publikationerne (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011) er én hel bog med samme forfattere på samtlige kapitler. I litteraturlisten angiver vi, hvilke fire konkrete kapitler herfra, der er relevante. For øvrige bøger indgår de individuelle bogkapitler selvstændigt. Derfor tæller vi det samlede antal relevante publikationer fundet ved litteratursøgningen til 54, selvom der fremgår 51 resultater af litteratursøgningen i litteraturlisten.

Vi benytter ikke samtlige 54 publikationer fra litteratursøgningen i selve modellen som følge af omfanget og rammerne i dette screeningsprojekt. Vi inkluderer dem, så andre kan orientere sig i listen ved et eventuelt efterfølgende arbejde eller anden interesse. Referencelisten kan dermed ses som en bruttoliste, hvorfra vi *løbende* har foretaget en vurdering af det mest relevante litteratur og udvalgt det til fuldtekstlæsning og eventuel brug.

Se Bilag 3 for søgestrategi.

## Bilag 2 Litteratur

Referencer markeret med stjerne (\*) før forfatternavn er fundet ved den systematiske litteratursøgning, mens referencer uden er baggrundslitteratur, som ikke er fundet ved den systematiske litteratursøgning.

\*Ahlgren, B., Petersen, C. B., Balleby, M. S., & Johansen, L. N. (2012). *Kortlægning af modeller for tværfagligt samarbejde - Afsluttende rapport*. Aarhus: Folkesundhed og Kvalitetsudvikling & Socialstyrelsen.

\*Backlund, Å., Ekberg, M., Hugo, M., Isaksson, J., & Strand, A. (2012). Skolsocialt arbete - en angelägenhet för alla? *Socionomen: Facktidsskriften för kvalificerat socialt arbete*, 2, 26-31.

\*Backlund, Å., Högdin, S. & Weitz, Y. S. (2017). Skolsocialt arbete – en introduktion. In Å. Backlund, S. Högdin & Y. S. Weitz (Eds.), *Skolsocialt arbete: Skolan som plats för och del i det sociala arbetet* (pp. 15-22). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

\*Backlund, Å., Högdin, S. & Weitz, Y. S. (2017). Socialt arbete i skolan – uppgifter, perspektiv och dilemman. In Å. Backlund, S. Högdin & Y. S. Weitz (Eds.), *Skolsocialt arbete: Skolan som plats för och del i det sociala arbetet* (pp. 221-230). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Bengtsson, T. T., & Henze-Pedersen, S. (2022). *Børn og unges inddragelse i myndighedssagsbehandling på børne- og ungeområdet: En vidensindsamling under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

\*Bengtsson, T. T., & Olsen, R. F. (2021). *Kortlægning af viden om kvalitet i sagsbehandlingen på børne- og ungeområdet: Et litteraturstudie af danske publikationer*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Biljeveld, G. G. V., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129-138.

\*Blom, B., Isaksson, C., & Nygren, L. (2020). Socialt arbete i skolan: Utmaningar och utvecklingslinjer. In C. Isaksson, B. Blom & L. Nygren (Eds.), *Socialt arbete i skolan: Villkor, innehåll och utmaningar* (pp. 241-256). Lund: Studentlitteratur.

\*Bolin, A., Sorbring, E., & Ymefors, M. (2017). Teambaserat skolsocialt arbete: Fördjupad och utökad elevhälsa. In Å. Backlund, S. Högdin & Y. S. Weitz (Eds.), *Skolsocialt arbete: Skolan som plats för och del i det sociala arbetet* (pp. 183-194). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

\*Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

- \*Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251-266.
- \*Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- \*Danielsson, P., Johansson, R., & Westrup, U. (2019). *Tjänstelogik i välfärden: En modell för samskapande mellan professionella med barnet i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- \*Enell, S., & Denvall, V. (2018). *Att överskrida gränser för barnens bästa: Tidigt och förebyggande arbete i Växjö kommun*. Växjö: Institutionen för socialt arbete, Linnéuniversitetet.
- \*EVA. (2021). *Børn i udsatte positioner i dagtilbud: National kortlægning af kommuners understøttende arbejde*. Holbæk: EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2022). *Udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner: En national undersøgelse blandt dagtilbudsschefer*. Holbæk: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- \*Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2017). Skolstödande insatser för socialt utsatta barn. In Å. Backlund, S. Högdin & Y. S. Weitz (Eds.), *Skolsocialt arbete: Skolan som plats för och del i det sociala arbetet* (pp. 195-205). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- \*Germundsson, P. (2011). *Lärare, socialsekreterare och barn som far illa: Om sociala representationer och interprofessionell samverkan*. Örebro: Örebro universitet.
- \*Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget<sup>24</sup>.
- \*Hansen, J. H., Molbæk, M., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C. R., Kristensen, R. M., Mehlsen, A., & Sommer, L. (2021). *På tværs: En undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. Frederiksberg: NUBU – Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge.
- Heckman, J. J. (2012). The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. *European Expert Network on Economics of Education (EENEE)*, 1(2012), 1-2.
- \*Hjelte, J. (2020). Skolkuratorers ansvarsområden vid intern och extern samverkan. In C. Isaksson, B. Blom & L. Nygren (Eds.), *Socialt arbete i skolan: Villkor, innehåll och utmaningar* (pp. 95-108). Lund: Studentlitteratur.
- \*Høje-Taastrup Kommune. (2018). *Evaluering af fremskudt socialrådgiver*. Høje-Taastrup: Høje-Taastrup Kommune.

---

<sup>24</sup> Se særligt kapitel 2, 5, 6 og 7.

- \*Implement Consulting Group. (2018). *Omstilling til en tidligere forebyggende og mere effektiv indsats for udsatte børn og unge: Erfaringer fra referencenkommuner i partnerskabsprojektet i socialstyrelsen*. København: Socialt Udviklingscenter SUS.
- \*Isaksson, C. (2014). Skolkuratorers handlingsutrymme – grænser, legitimitet och jurisdiktion. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 21(1), 47-66.
- \*Isaksson, C. (2020). Teorier, metoder och legitimitet för socialt arbete i skolan. In C. Isaksson, B. Blom & L. Nygren (Eds.), *Socialt arbete i skolan: Villkor, innehåll och utmaningar* (pp. 55-68). Lund: Studentlitteratur.
- \*Isaksson, C., Blom, B., & Nygren, L. (Eds.). (2020). *Socialt arbete i skolan: Villkor, innehåll och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- \*Isaksson, C., Sjöström, S., Larsson, A., & Heggen, K. (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.
- \*Jensen, B., Baandrup, H., & NIRAS. (2012). *Socialrådgivere i Dagtilbud: Afsluttende evaluering*. København: NIRAS.
- \*Jensen, J. B., Brix, J., & Studstrup, J. (2019). *Trivsel i hverdagslivet: En forskningsinformeret kortlægning af K-møder i Favrskov Kommune*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- \*Johnsson, H. (2020). *Skolkurator 2.0: Må bra, prestera bra*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2020). Children's participation: A new role for children in the field of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 110, 1-9.
- \*Linblad, I., & Backlund, Å. (2017). Hälsofrämjande och förebyggande arbete - vad innebär det och hur kommer vi dit? In Å. Backlund, S. Högdin & Y. S. Weitz (Eds.), *Skolsocialt arbete: Skolan som plats för och del i det sociala arbetet* (pp. 53-66). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- \*Lindeberg, N. H., Flarup, L. H., Strandby, M. W., & Larsen, K. S. (2018). *Målrettede sociale indsatser i dagtilbud: Kortlægning af litteratur og forskning samt kommunale erfaringer med praksis for samarbejde*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- \*Löfberg, C. (Ed.). (2019). *Elevhälsoarbete under utveckling: En antologi*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- \*Lund, J. H. (Ed.). (2017). *Tværfagligt samarbejde om udsatte børn og unge: En studiebog*. Aarhus: Turbine Akademisk.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

- Mathiessen, A. M. (2022). Indledning. In A. Mathiessen, A. M. Villumsen, A. S. Jørgensen & S. M. Sieling-Monas (Eds.), *Tekster og kommunikation i socialt arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- \*Mehlbye, J., & Iversen, K. (2016). *En forpostordning som støtte til anvendelse af Opsporingsmodellen*. København: Socialstyrelsen.
- \*Meisner, M., & Just Christensen, R. (2016). Skolesocialrådgiverordningen - et tværfagligt samarbejde på de københavnske folkeskoler. In J. H. Lund (Ed.), *Tværfagligt samarbejde om udsatte børn og unge* (pp. 273-297). Aarhus: Turbine Akademisk.
- \*Moesby-Jensen, C. K. (Ed.). (2017). *Når professioner samarbejder: Praxis med udsatte børn og unge*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- \*Nygren, L. (2020). Om värdet av förebyggande socialt arbete i skolan. In C. Isaksson, B. Blom & L. Nygren (Eds.), *Socialt arbete i skolan: Villkor, innehåll och utmaningar* (pp. 83-94). Lund: Studentlitteratur.
- \*Nørrelykke, H. (2022). Tværfagligt samarbejde. In Posborg, R., Nørrelykke, H., & Antczak, H. (Eds.). (2022). *Socialrådgivning og socialt arbejde: En grundbog* (pp. 425-454). København: Hans Reitzel.
- \*Ogden, T. (2017). Systematisk arbete med lärandemiljöer – socialt arbete i en skolomfattande modell. In Å. Backlund, S. Högdin & Y. S. Weitz (Eds.), *Skolsocialt arbete: Skolan som plats för och del i det sociala arbetet* (pp. 207-220). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Pedersen, H. S., & Kloppenborg, H. S. (2017). *Slutevaluering af Herning Kommunes Sverigesprogram*. København: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- \*Rambøll. (2016a). *Inspiration til omlægning af indsatsen for udsatte børn og unge: Viden om tidligere og forebyggende indsatser*. København: Rambøll.
- \*Rambøll. (2016b). *Kortlægning af eksisterende viden om tidligere og forebyggende indsatser for socialt udsatte børn og unge*. København: Rambøll.
- \*Roskilde Kommune. (2013). *Notat: Evaluering af socialrådgivere på skoler og daginstitutioner, maj 2013*. Roskilde: Roskilde Kommune.
- \*Sjölander, J. (2019). *Delrapport 2: Elevkoordinatorer med kompetens – mer än bara komplement och avlastning*. Malmö: Grundskoleförvaltningen Malmö.
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27.
- Socialstyrelsen. (2019a). *Strategisk ramme og faglig retning: Koncept for omlægning til en tidligere forebyggende indsats for børn og unge i udsatte positioner*. Odense: Socialstyrelsen.

- \*Socialstyrelsen. (2019b). *Tidlig opsporing og reaktion på mistrivsel hos små børn: Seks faglige kernekomponenter*. Odense: Socialstyrelsen.
- \*Socialstyrelsen. (2022). *Tidlig opsporing og reaktion på mistrivsel hos små børn: Inspiration fra den kommunale praksis*. Odense: Socialstyrelsen.
- \*Sorbring, E., & Bolin, A. (2016). *Team agera: Ett utökat och fördjupat barn- och elevhälsoarbete genom tvärprofessionell samverkan*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- \*Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2019). *Inspirationsmateriale om tværprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge*. København: Børne- og Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- \*Svensson, L. G. (2020). Kuratorer i skolan – organisation, relation, handlingsutrytme och tillit. In C. Isaksson, B. Blom & L. Nygren (Eds.), *Socialt arbete i skolan: Villkor, innehåll och utmaningar* (pp. 109-124). Lund: Studentlitteratur.
- \*Szönyi, K. (2020). Skolkuratorns arbete med delaktighet. In C. Isaksson, B. Blom & L. Nygren (Eds.), *Socialt arbete i skolan: Villkor, innehåll och utmaningar* (pp. 209-224). Lund: Studentlitteratur.
- \*Theilmann, B. (2021). Implicit og eksplicit viden i tværprofessionelt samarbejde: Om velfærdsprofessionelles operationalisering af tidlig indsats og forebyggelse af udsathed gennem faglige vidensperspektiver. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 5(1), 1-15.
- \*Viborg Kommune. (n.d.) *Den tværfaglige model: Handleguide for ledere og medarbejdere i Børn & Unge*. Viborg: Viborg Kommune.
- Villumsen, A. M. (2011a). Potentiel eller reel udsathed hos børn? Diskussion af den tidlige, tværprofessionelle indsats. In A. M. Villumsen (Ed.), *Ude af sammenhæng: Om professionelles arbejde med børn i udsatte positioner*. Via Systime.
- \*Villumsen, A. M. (2011b). *Trivselsmetoden: Til samarbejde mellem pædagog og socialrådgiver om tidlig indsats*. Aarhus: Via Systime.
- \*Villumsen, A. M. (2015). *Fra flertydighed til fokus: Aktionsvidenskabelig organisationsudvikling mod styrket tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn: PhD dissertation*. Aarhus: Socialrådgiveruddannelsen Aarhus C.
- Villumsen, A. M., & Jensen, B. S. (2022). Inddragelse som begreb og praksis. In L. R. Højberg (Eds.), *Socialt arbejde med børn, unge og familier* (pp. 255-272). København: Hans Reitzels Forlag.
- Villumsen, A. M., & Koch, A. B. (2023). At komme i travsel: Pædagogers arbejde med mistanke om diagnoser i dagtilbud. In B. Kjær, A. Morin & K. E. Petersen (Eds.), *Diagnoser i professionelt arbejde: Pædagogers arbejde med børn og unge med diagnoser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Vinnerljung, B. (2011). Hjälp fosterbarn att klara sig bättre i skolan. In A. Fredriksson & A. Kakuli (Eds.), *Ett annat hemma: Om samhällets ansvar för placerade barn* (pp. 51-68). Stockholm: Gothia förlag.

Warming, H. (2006). "How Can You Know? You're Not a Foster Child": Dilemmas and Possibilities of Giving Voice to Children in Foster Care. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 28-50.



## Bilag 3 Søgestrategi

I tabellen herunder fremgår den søgestrategi, som udgjorde søgningen. Den er undervejs tilpasset, og de konkrete søgeresultater kan ses af den fulde søgedokumentation, som kan rekvireres ved forespørgsel.

**Bilagstabel 3.1 Søgestrategi**

Generelt	Søgeord
<p>Der tages udgangspunkt i den almindeligt anvendte PICO-søgemodel: Søgetermerne/kombinationer, som der tages udgangspunkt i, her på dansk. Termerne vil blive oversat til de øvrige sprog.</p>	<p>Danske: PICO-søgemodel</p> <p><b>Population</b></p> <p>3-16-årige</p> <p>Børn* (i) daginstitution* OR dagtilbud* OR skolebørn* OR elev* OR skoleelev* OR grundskoleelev* etc.</p> <p><b>AND</b> sårbar* OR udsat* OR mistriv* OR problem* OR adfærdsp blem* OR vanskeligheder* OR udfordringer* OR "i risiko" etc.</p> <p><b>AND</b></p> <p><b>Interest/interesseområde</b></p> <p>Social* OR socialrådgiv* OR socialarbejd* OR socialformidl* OR soci alfaglig* OR socialvidenskabelig* OR sagsbehandl* etc.</p> <p><b>AND</b> arbejde* OR medarbejder* OR personale* OR kompetence* OR ekspertise* OR myndighedsarbejde* OR indsats* OR service* OR vi den* OR vurdering* OR praksis* OR koordinator* OR koordination* OR støtte* OR support* OR hjælp* OR forpost* OR frontpersonale* OR frontmedarbejder* OR fremskudt* OR forebygge* OR tilbud* OR til tag* OR handling* OR opsøgende* OR inddrag* OR implementer* OR tværfaglig* etc.</p> <p><b>AND</b></p> <p><b>Context/kontekst</b></p>

Generelt	Søgeord
	<p>Almenområde* OR dagtilbud* OR børnehave* OR børnehaveklasse* OR skole* OR folkeskole* OR friskole* OR grundskole* etc.</p> <p>Engelsk, norsk og svensk: Der tages udgangspunkt i ordene ovenfor. Søgningen tillempes mulighederne i de enkelte databaser mht. søgning på emneord og fritekst.</p>
Inklusionskriterier	<p><b>Fokus:</b> Inkluderes: Publikationer om socialfaglige indsatser, der integreres på almenområdet. Ekskluderes: Socialfaglige indsatser, hvis formål alene er at give de fagprofessionelle på almenområdet et kompetenceløft eller at kapacitetsopbygge.</p> <p><b>Periode:</b> Inkluderes: 2012-2022 Ekskluderes: Andre år.</p> <p><b>Sprog:</b> Inkluderes: Dansk, engelsk, norsk, svensk Ekskluderes: Andre sprog.</p> <p><b>Lande:</b> Skandinavien (Danmark, Norge, Sverige)</p> <p><b>Publikationstype:</b> Inkluderes: Alle publikationstyper inkl. grå litteratur Ekskluderes:</p>
Databaser	<p><u>Danske:</u> 1. Bibliotek.dk. 2. Den danske forskningsdatabase. <u>Svenske:</u> 1. Libris. 2. SwePub 3. DIVA <u>Norske:</u> 1. ORIA. 2. Cristin .</p> <p><u>Internationale:</u> 1. Academic Search Premier (Ebsco). 2. ERIC (Ebsco). 3. PsyclINFO (Ebsco). 4. SocINDEX (Ebsco). 5. International Bibliography of the Social Sciences - IBSS (ProQuest). 6. Social Services Abstracts (Proquest). 7. Sociological Abstracts (Proquest)</p>
Hjemmesider	<p>Danske: Socialstyrelsen; VIVE; NUBU Svenske: FoU Välfärd; Socialstyrelsen: Stiftelsen Allmänna Barnhuset Norske: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Institutt for samfunnsforskning ISF</p>

Kilde: VIVE.

**VIVÉ**