

Inspirationsmateriale

48698: Unge i udsatte positioner

Udviklet af:

Bettina Hvidberg

Uddannelses- og salgskonsulent

SOSU Nord

E-mail: bene@sosunord.dk tlf. 3164 7280

Februar 2018

1. Uddannelsens sammenhæng til jobområde (FKB)

Moder-FKB:

2629 Pædagogisk arbejde med børn og unge

Endvidere tilknyttet følgende af EPOS' FKB'ere

2726 Arbejde på klubområdet og i kulturhuse

2223 Socialpsykiatri og fysisk/psykisk handicap

Baggrund for uddannelsen

Udviklingen i samfundet er kendetegnet ved en stadig stigende hastighed og en øget kompleksitet og der stilles derfor krav til de unge om helt nye kompetencer for at kunne begå sig i en mangfoldighed af valgmuligheder. Ungdomsfasen kan generelt være en vanskelig tid, men nogle unge, hvis situation er præget af særlige belastninger af social, sundhedsmæssig, kommunikativ eller kognitiv karakter, befinder sig i en særlig udsat position. For unge i udsatte positioner kan det blive særligt vanskeligt at følge med udviklingen og de forventninger og krav der stilles og derfor er der behov for at vi dels kan identificere disse unges vanskeligheder og behov og dels kan støtte dem i overgangen fra barn til voksen.

Denne uddannelse fokuserer netop på gruppen af børn og unge i udsatte positioner og giver redskaber til såvel analyse, kommunikation som handlemuligheder.

Arbejdsfunktioner

Uddannelsen vil være aktuel for alle grupper på det pædagogiske område, med fokus på ældre børn og unge i udsatte positioner. Uddannelsen henvender sig bl.a. til pædagogmedhjælpere, pædagogiske assistenter, værkstedsassistenter, klubmedarbejdere, familieplejere, omsorgsmedhjælpere, medhjælpere på døgninstitutioner, samt øvrige faglærte som ufaglærte medarbejdere, der primært arbejder med større børn og unge.

Deltagerne kommer fra arbejdssteder som fx bo- og aktivitetstilbud, socialpædagogiske døgninstitutioner og -opholdssteder, plejefamilier, skole, SFO, klubtilbud og opsøgende arbejde.

Deltagerforudsætninger

Deltagerne har varierende erfaring med arbejdet med de lidt ældre børn og unge eller forventer at skulle arbejde inden for området og kan komme fra mange forskellige arbejdspladser.

Der må derfor tages højde for forskelle i erfaringsniveau og arbejdsområde.

Udviklingen i samfundet er kendetegnet ved en stadig stigende hastighed og en øget kompleksitet og der stilles derfor krav til de unge om helt nye kompetencer for at kunne begå sig i en mangfoldighed af valgmuligheder. For unge med særlige udfordringer og sårbarheder kan det blive særligt vanskeligt at følge med udviklingen og der er derfor behov for at vi dels kan identificere disse unges vanskeligheder og behov og dels kan støtte dem i overgangen fra barn til voksen.

Denne uddannelse fokuserer netop på gruppen af børn og unge i udsatte positioner og giver redskaber til såvel analyse, refleksion og handling.

For medarbejdergrupper, der arbejder med børn under 12 år henvises til AMU uddannelserne 48726 *Arbejdet med børn i udsatte positioner* og 48668 *Tidlig opsporing – børn i udsatte positioner*.

Relevante uddannelser at kombinere med

- 42834 Anerkendende kommunikation i omsorgsarbejdet
- 47981 Mennesker med udviklings- og adfærdsforstyrrelse
- 44859 Neuropædagogik som redskab i pædagogisk arbejde
- 48430 Dokumentation og handleplaner – pædagogiske målgrupper
- 42172 Forebyggende arbejde for og med udsatte unge
- 48670 Mentalisering i omsorgs- og relationsarbejde
- 47873 Arbejdet som familieplejer
- 44274 Konflikt håndtering i pædagogisk arbejde
- 42665 Samspil og relationer i pædagogisk arbejde
- 47871 Anbragte børn og unge med rusmiddelmisbrug
- 45315 Anbragte børns udvikling
- 44864 Sociale medier i børne- og ungdomskulturen

2. Ideer til tilrettelæggelse

Uddannelsen har en varighed af tre dage svarende til 22,2 time og kan afvikles i sammenhæng eller i split med to dage samlet og den tredje 1-2 uger senere. Planlægges uddannelsen i split, får deltagerne mulighed for undervejs at sammenholde ny viden med deres praksis, samt ikke mindst at afprøve tilgange og metoder, for i højere grad at skabe sammenhæng mellem uddannelse og praksis og opnå transfer.

3. Temaer

Temaoversigt

- Tema 1: Udsatte unge
- Tema 2: Den professionelle opgave
- Tema 3: Lovgivning og samarbejde

Tema 1: Udsatte unge

- Emne 1: Ungdommen som livs- og udviklingsfase
- Emne 2: Unge kompetencer i sociale fællesskaber
- Emne 3: Udsatte unges udfordringer, sårbarheder og trivsel

Didaktiske overvejelser til tema 1:

I emne 1 foreslås det at belyse begrebet "ungdom", give en introduktion til neuropsykologiske teorier for at

forstå de unges forudsætninger, men lægge vægten på passagen mellem ung og voksen, samt identitetsdannelsen, som bygger bro til det efterfølgende emne.

I bogen "*Unge livsvilkår – Muligheder, risici og professionelle udfordringer*" (2014) findes mange spændende tekster om bl.a. de førnævnte *passager*, identitetsdannelse og de professionelles rolle.

Emne 2 bygger videre på Emne 1 med fokus på unges sociale kompetencer dvs. hvilken betydning har dels udviklingsfasen og de neuropsykologiske forudsætninger for de sociale kompetencer. Nøgleord er sociale arenaer - herunder digitale, samt Theory of Mind.

I bogen "*Social tænkning. At lære børn og unge med socialkognitive vanskeligheder at agere socialt*" (Winner 2013), kan der hentes såvel relevant teori, cases og øvelser.

Emne 3 omhandler beskyttende faktorer og risikofaktorer generelt, samt psykisk mistrivsel og 12 indikatorer herpå.

Alt efter deltagere kan underviseren desuden lave en kort gennemgang af de mest relevante individuelle faktorer med betydning for den type udsatte unge, som deltagerne arbejder med. Det kan være unge med en psykiatrisk diagnose eller unge med en særlig type udsathed eller livsvilkår fx anbragte unge. For at opnå et overblik kan emnet indledes med en brainstorm på hvilke unge og/eller hvilke typer udsathed deltagerne møder i deres praksis.

Emne 1: Ungdommen som livs- og udviklingsfase

Selve begrebet *ungdom* må betegnes som en social konstruktion, som bruges forskelligt i forskellige kontekster. Fx er *unge* i en ungdomsklub max. 18 år, mens *unge* på et jobcenter kan være op til 25-30 år.

I artiklen *Unge – mellem muligheder og begrænsninger*, I: *Unge livsvilkår – Muligheder, risici og professionelle udfordringer*" (2014) refereres Flemming Andersen og Marianne Vesterbirk for denne definition: "Ungdommen defineres generelt som en periode, der indtræder fra pubertetens begyndelse omkring 11-13-års alderen og varer indtil et voksenliv og en personlig identitet er etableret".

Her rejses også spørgsmålet om, hvorvidt det fortsat giver mening at knytte begrebet til en aldersbegrænset periode og om ungdommen måske snarere skal ses som en livsperiode, hvor individet er under væsentlig udvikling.

I hjernen sker der også en væsentlig udvikling i løbet af ungdommen. Dels udvikles og dels konsolideres viden, kompetencer og personlighed. Konsolideringen finder bl.a. sted ved, at der sker en beskæring (pruning) af overskydende neurale netværk samt en styrkelse af de øvrige neurale netværk. Udviklingen i de unges hjerner sker dermed på baggrund af en større omorganisering af de neurale netværk, og sammen med de store hormonelle forandringer påvirker udviklingen hjernens limbiske system, og giver sig udslag i følelses- og adfærdsmæssige reaktioner.

Et andet led i udviklingen er modningen af cortex og især den frontale cortex, som finder sted til op i 20'erne og dermed til voksenalderen. Det vil sige, at den unge endnu ikke helt har basis for at modne frontale funktioner som f.eks. dømmekraft, kontrol, planlægning og mentalisering.

Kvaliteten og udfaldet af modningen og omorganiseringen og dermed konsolideringen er dels afhængig af den omsorg, tilknytning og stimulation, som den unge har modtaget igennem barndommen og dels afhængig af den støtte og de relationer, den unge tilbydes af voksne omsorgsgivere.

I det pædagogiske arbejde er det derfor vigtigt at møde den unge med indsigt i og forståelse af udviklingsprocessen i hjernen samt tilbyde den unge støtte til udviklingen i form af anerkendelse, tillid, tilknytning, struktur og ro i kraft af balance i eget nevesystem. I praksis kan det bl.a. udmønte sig i at hjælpe den unge til at skriftliggøre eller visualisere for at støtte overblik, hukommelse og planlægning. I tillids- og tilknytningsarbejdet er det desuden motiverende for den unge at være medskabende i at definere indholdet af relationen.

(Bowlby, Stern, Susan Hart og Lisbeth Iglum Rønhovde).

Overgangen mellem ung og voksen har etnologen Arnold van Gennep kaldt en *passage* – en tilstand af midlertidighed, hvor den unge siger farvel til noget kendt. En passage kan fx være skiftet mellem folkeskolen og en erhvervsskole, eller skiftet mellem at bo hjemme og at flytte for sig selv. Pointen er at disse passager sætter gang i nogle faser. Jeg vil tillade mig indsnævre fokus i teorien på 4 faser (*Passageproblematikker som vilkår i en flydende modernitet, I: Unges livsvilkår – Muligheder, risici og professionelle udfordringer*, 2014), nemlig

Initiationsfasen – hvor den unge selv ønsker at skabe forandring el. der er udefrakommende krav om det

Separationsfasen – hvor den unge bevæger sig væk fra sin hidtidige position

Liminalfasen – en mellemtilstand, præget af *snart men endnu ikke*.

Reintegrations- og finalfasen – hvor den unge finder sin plads i en ny rolle og identiteten fremstår som en integreret del af den unges nye selvopfattelse

Som med al teori, bør fase-teorien ikke opfattes som en statisk cyklus, men som en model eller arbejdshypotese, der tilbyder en mulig forklaring på stadier i udviklingen hos unge. Tanken er at indledningen skal tage udgangspunkt i ungdomsperioden generelt og derfra snævre sig ind til de udsatte unge, med bevidstheden om at ungdomsårene rummer sårbarheder og udfordringer for alle unge.

Case Malik med tilhørende opgave kan inddrages her (se afsnittet Opgaver og undervisningsmaterialer).

Ungdomsperiodens grundlæggende spørgsmål *Hvem er jeg?* og identitetssøgen og -dannelse er i fokus. Glynis Breakwell¹ beskriver dannelsen af identitet som en kobling mellem dels psykologiske og dels sociale processer. Identiteten har en biologisk kerne, som udvikler sig i en proces som er underlagt kulturelt definerede værdier. Identiteten får en relationel karakter i samspillet mellem individets egen oplevelse af "den jeg er" og de kulturelt legitime identitetsmuligheder.

Identitetsdannelsen skaber en sondring mellem "jeg" og "de andre" og i samspillet med "de andre" kan vi definere ligheder og forskelle og finde ud af mere om, hvem vi selv er.

Ole Michael Spaten (2014) behandler i sin bog bl.a. begreberne identitet, selvværd, selvopfattelse og selvtillid og giver følgende bud på definitioner:

¹ Johannsen (2014)

Selvværd – forstås som personens globale (fx jeg duer bare ikke til noget) eller specifikke vurdering af sig selv (jeg er så dårligt til matematik) i relation til andre og oftest kontekstuel (domæne-specifikt).

Selvopfattelsen – betegnes som en mere overordnet beskrivelse af, hvordan personen karakteriserer og opfatter sig selv.

Selvtillid - forstås som personens tillid og forventninger til sig selv, til egne evner og gennemslagskraft. Ulig selvværd, som er en vurdering.

Identitet – forstås som personens foreløbige produkt af (de mange forskellige) opfattelser af selvet, grundet i individets sociale samspil og refleksion. Et produkt som er resultatet af kontinuerlige dynamiske processer.

Selvværd og selvtillid beskrives i en gensidig relation og et indbyrdes afhængighedsforhold, således at selvtilliden har basis i selvværdet og selvværdet basis i selvtilliden.

Det kan forstås på den måde, at unges grundlæggende følelse af selvværd er tæt knyttet til følelsen af selvtillid – og omvendt. Møder vi eksempelvis en ung som tilsyneladende udstråler selvtillid, men hvis selvværd ikke matcher billedet, så er der måske en disharmoni, som den unge kunne bruge hjælp til at få bragt i bedre balance.

Begreberne identitet, selvværd, selvopfattelse og selvtillid er et vigtigt teoretisk fundament i arbejdet med unge udsatte. En stor del af motivationen til at arbejde med noget som er svært, hænger sammen med om vi tror, vi kan lykkes med det. Hvilken opfattelse har vi af os selv? Er jeg en "fighter" eller "en, der let giver op"? Hvilke erfaringer har jeg med mig? Siger mit selvværd at jeg ikke dur til noget som helst? Eller har jeg selvtillid til, at jeg faktisk kan nå i mål?

For unge i en udsat position er der ikke overraskende oftere udfordringer knyttet til de 4 begreber; selvværd, selvopfattelse, selvtillid og identitet. Her kan narrative teknikker eller metoden LØFT dels anvendes i arbejdet med at reformulere den unges fortælling om sig selv og dels til at holde fokus på det der lykkes (se mere under Tema 2).

Emne 2: Unges kompetencer i sociale fællesskaber

Ungdomslivet udfolder sig iflg Poul Thomas Brandt i tre overordnede arenaer (Overballe et al. 2013):

- Uddannelsessted
- Organiserede fritidsaktiviteter
- Vennegruppen

I hver af de tre arenaer spiller man en rolle og tilpasser sig forventninger og krav. Arenaerne er ikke skarpt afgrænsede, men kan flyde sammen, så fx uddannelsesstedet og vennegruppen kan overlape og skabe forskellige forventninger samtidigt; Uddannelsesstedet kan have en forventning om at man kommer til tiden og følger undervisningen. Vennegruppen kan forvente loyalitet og opbakning, hvis den foreslår at pjække fra undervisningen.

Observationsundersøgelser af den sociale udvikling viser, at unge fokuserer mere og mere på deres jævnaldrende som pejlemærker og rollemodeller frem for deres forældre. Det underbygges også af Brandts arenaer, hvor familien netop ikke indgår. Crone (2012) præsenterer et evolutionært perspektiv på det hun kalder "en forskydning af fokus" og spekulerer i at forandringen i social adfærd i teenageperioden kan ske

som følge af kønsmodningen og forandringen i de hjerneområder, som gør teenagere i stand til at fungere i en social gruppe (modningen/udviklingen af den frontale cortex (frontallapperne), der er afgørende for vores evne til sociale kompetencer som Theory of Mind).

Sociale kompetencer handler om evnen til at forstå andre mennesker, at kunne genkende og vurdere deres følelser, hensigter, ønsker og antagelser, samt at kunne forestille sig hvad andre har tænkt sig at gøre i en given situation. Evnen til at sætte sig i andres sted kaldes også Theory of Mind eller mentalisering. Vores evne til at fornemme, forstå, afkode, tolke andres udtryk og følelser og til at antage andres perspektiv er afgørende for hvor godt vi klarer os i sociale sammenhænge. At besidde sociale kompetencer er også i høj kurs på arbejdsmarkedet, hvor mennesker med gode samarbejdsevner, fleksibilitet, gode kommunikationsevner mv. efterspørges.

Theory of Mind eller mentaliseringsevnen udvikler vi i samspillet med vores primære omsorgspersoner. For at kunne identificere og genkende følelser i andre, skal vi kende følelserne i os selv. Udviklingen af mentaliseringsevnen er således dybt afhængig af vores samspil med voksne, som har benævnt og spejlet følelser gennem vores tidlige barndom og opvækst. Vores kognitive evner spiller naturligvis også en rolle her. Mennesker inden for det autistiske spektrum mangler desuden ofte evnen til at afkode andres følelser og antage andres perspektiv.

Uanset vores grundlæggende mentaliseringsevne kan vi i teenagealderen virke meget lidt sensitive i forhold til andre og mere sensitive i forhold til os selv og ind i mellem forstå budskaber helt anderledes end de var ment eller end andre har opfattet dem. Her kan neuropsykologien byde ind med viden om, at hjernen frem til midten af tyverne i høj grad er "under ombygning" og udvikling, samt at frontallappernes manglende modning kan føre til at man mister overblikket og mangler timing, impuls kontrol og ræsonnement.

Herudover spiller vores selvopfattelse, selvværd, selvtillid naturligvis også en stor rolle i forhold til vores samspil i sociale arenaer.

Vennegruppen kommunikerer bl.a. på de sociale medier og her er en mere eller mindre konstant monitorering af de unges aktiviteter, hvem de er sammen med og hvem og hvad de "liker". De forskellige digitale platforme som Myspace, Snapchat, Facebook, Messenger, Instagram osv. kan ses som et udstillingsvindue – en præsentation af de sider af en, som man gerne vil vise. På samme tid er det også et barometer for popularitet, for opslag på FB genererer "likes" og kan afgøre om man fx er sjov eller om man følger trenden.

I "Årgang 2012" beskriver forfatteren, at privatlivet ophæves i takt med digitaliseringen. Et skænderi med en veninde forgår i dag lige så ofte på Messenger og derfra kan dialogen videresendes til andre i ens netværk, som kan holde med eller være imod. Pludselig er skænderiet ikke længere en privat konflikt mellem to personer, men et offentligt anliggende. Kontrollen forsvinder fra den enkelte, og potentielt kaos tager over. Ord på skrift forsvinder ikke lige så let som de talte og unge i dag skal være bevidste om betydningen og virkningen af de udtryk, de sætter i omløb på de sociale medier.

De sociale kompetencer handler således om flere ting, men i høj grad også om kendskabet til sociale spilleregler.

Når vi skal vurdere unges sociale kompetencer, taler vi om evnen til fx:

- At være nysgerrig
- At udtrykke følelser
- At se og forstå andres behov
- At kende de sociale spilleregler
- At indgå i venskaber og relationer med andre unge

At udvikle sociale kompetencer er noget man kan øve sig i bl.a. via social færdighedstræning. Barriererne kan være generthed, manglende erfaring med at udtrykke følelser, manglende redskaber til at holde en samtale i gang osv. Er der tale om kognitive udfordringer, så skal der arbejdes mere specialiseret med emnet og målsætningen skal naturligvis altid matche den enkeltes forudsætninger.

Emne 3: Udsatte unges udfordringer, sårbarheder og trivsel

Familiære risikofaktorer

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) har i 2011 lavet en forskningsoversigt over tidlige indsatser rettet mod sårbare og udsatte børn i alderen 0-3 år. I forskningsoversigten peges på 7 risikofaktorer, som kan være særligt skadelige for børns udvikling (Oldrup & Vitus, 2011):

- misbrug hos forældrene
- psykisk sygdom hos forældrene
- vold
- vanrøgt
- mental retardering
- tidligt forældreskab
- kombination af faktorer.

Forskningsoversigten viser desuden, at de familier, som tidlige indsatser ofte retter sig mod, er socialt udsatte familier, hvor forældrene har en lav indkomst eller er arbejdsløse (Oldrup & Vitus, 2011).

Amerikanske studier viser en stærk sammenhæng mellem negative erfaringer i barndommen, og psykiske såvel som fysiske helbredsmæssige problemer som voksen (Herrod, 2007). I studierne isoleres 8 risikofaktorer, som kan påvirke barnets fysiske og mentale helbred i negativ retning, og som alle knytter sig til enten overgreb på barnet eller et dysfunktionelt hjem:

- følelsesmæssigt overgreb
- fysiske overgreb
- seksuelle overgreb
- partnervold i hjemmet
- én fra hjemmet er i fængsel
- én fra hjemmet har en psykisk lidelse

- alkoholmisbrug
- stofmisbrug
- barnet mister én af forældrene.

Herrod peger desuden på, at fattigdom, minoritetsbaggrund, et lavt uddannelsesniveau hos forældrene og det, at barnet ikke bor hos begge sine biologiske forældre, kan være medvirkende faktorer til, at børn og unge udvikler problemer senere i livet (Herrod, 2007).

Beskyttelsesfaktorer

Forskningsresultater viser, at følgende faktorer kan fungere som beskyttelsesfaktorer for udsatte børn og unge (Ottosen et al., 2010; Mattsson et al., 2008; Hart, 2009; Dahl, 2007; Olsen & Dahl, 2008):

- opvækst i en kernefamilie med far, mor og børn
- økonomiske, kulturelle og sociale ressourcer i familien
- mindst én god ven
- selvbestemmelse i forhold til tid til lektier og samvær med kammerater
- ugentlige fritidsaktiviteter
- samhørighedsoplevelser med omsorgsfulde personer
- et velfungerende skoleliv
- at der løbende tages hånd om barnets faglige og sociale problemer.

Læs mere her: <https://vidensportal.dk/temaer/Tidlig-indsats/risiko-og-beskyttelsesfaktorer-1>

En del af de unge i udsatte positioner har udover forskellige familiære belastningsfaktorer også andre individuelle udfordringer som eksempelvis deres sundhedsmæssige tilstand (fx misbrug, overvægt/undervægt), en psykiatrisk diagnose (fx angst, ADHD, autisme) og/eller et nedsat kognitivt funktionsniveau.

I bogen "Unge med særlige behov" findes en meget god gennemgang af diagnostiske udfordringer mv.

Der sættes ofte lighedstegn mellem mental sundhed og mental trivsel. Det gælder også Sundhedsstyrelsen, som definerer mental sundhed som "en tilstand af trivsel, hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i menneskelige fællesskaber" (Epløv & Lauridsen 2008).

Med denne tilgang til mental sundhed omfatter begrebet både en oplevelse af trivsel, hvor væsentlige elementer er livsglæde og selvværd, og en funktion, dvs. hvordan man fungerer i relation til sig selv og sine omgivelser (se model 1).

Mental sundhed (overbegreb)	
En oplevelsesdimension	En funktionel dimension
- oplevelse af at have det godt (fra psykisk trivsel til psykisk mistrivsel)	- hvordan man fungerer i relation til sig selv og sine omgivelser

Model 1

Sundhedsstyrelsens publikation "Psyisk mistrivsel blandt 11-15-årige" fra 2011 gennemgår 12 indikatorer på psykisk mistrivsel og opdelt i 4 kategorier:

- Emotionel mistrivsel (ked af det, irriteret/i dårligt humør, nervøsitet, og svært ved at falde i søvn),
- Relationel mistrivsel (ensom, udenfor, hjælpeløs og ikke accepteret, som man er)
- Mistrivsel i skolen (utilfreds, utryk og presset)
- Lav livstilfredshed (placering på en stige mellem det bedst tænkelige liv og det værst tænkelige liv)

Indikatorerne er tegn på mistrivsel, som deltagerne kan bruge som en øvelse i tilknytning til Tema 3 "Lovgivning og samarbejde".

Der findes i publikationen også spørgeskemaer, som kan bruges til inspiration for arbejdet med unge.

Læs mere på: <http://sundhedsstyrelsen.dk/~media/6B852EABD5D3446D95470F9111E86BED.ashx>

Tema 2: Den professionelle opgave

- Emne 1: Relationsdannelse
- Emne 2: Konstruktive dialogformer
- Emne 3: Motivationsarbejde

Didaktiske overvejelser:

Det er tanken at de teoretiske oplæg i Tema 2 skal træde i baggrunden for øvelser og træning, som skal kunne danne et fundament for afprøvning i praksis (særligt ved afvikling i split). Teorien kan udover oplæg om konkrete metoder, måske begrænses til det perspektiv, at vi som professionelle skal stå ved siden af den unge, vi skal støtte; ikke bagved, så vi intet kan se og ikke foran, så vi kan overse at den unge står af undervejs. Sammen er vi er opdagelsesrejsende, som undersøger, afprøver, observerer, øver osv., men den unge holder kortet og viser hvilken vej, vi sammen kan gå.

Hovedvægten bør lægges på øvelser og er der tale om split, kan man med fordel hjælpe med at strukturere træningen i praksis, således at deltageren kan fokusere på 1-2 metoder og træne disse.

Undervisningen skal desuden bidrage til at tydeliggøre deltagerens egen rolle i arbejdet; hvad er min rolle? Hvilken relation har jeg til den unge? Hvordan møder jeg den unge? Hvad vil jeg opnå med samtalen? Hvilke tilgange/redskaber/metoder kan jeg anvende? Disse spørgsmål kan også anvendes konkret i relation til træning i praksis.

Modellerne i emne 3 "Motivationsarbejde" kan anvendes bredt og behøver ikke have skelsættende forandringer for øje – også små skridt fx i forbindelse med social træning kan være relevante mål.

Emne 1: Relationsdannelse

"Det, som umiddelbart forekommer problemfyldt, adfærdsvanskeligt, mangelfuldt eller sygt, kan opfattes som en invitation – en invitation til omgivelserne om nysgerrigt og kreativt at forholde sig til, hvordan man bedst kan bidrage til udvikling af det uanede", skriver Søren Hertz.

Søren Hertz (2017) taler om at tage imod børn og unges *invitationer*. At deres symptomer og særlige vanskeligheder er invitationer til opmærksomhed på, hvordan vi kan bidrage til at skabe forandring og

udvikling. Søren Hertz (s.12) skriver i sit forord at bogens vigtigste pointe er at "...unge ikke er problemet, men *viser* problemet".

Det perspektiv Søren Hertz beskriver kan danne grundlag for en relationsdannelse præget af åbenhed, nysgerrighed, fornemmelse for timing, respekt og nærvær.

Med opmærksomhed på det vi selv bringer ind i relationen; vores erfaringer, forforståelser osv. og en tilbageholdenhed i forhold til at stille "diagnoser" på andres liv, kan vi bedre åbne os for at forstå den unges version af situationen.

At møde unge med en bekymrings-tilgang problematiseres og det beskrives, at vi kommer til at tage de unge som "bekymrings-gidsler" og dermed ikke ser og anerkender nuancerne i deres liv og glemmer at lytte til, hvad der faktisk foregår. Omsorgen kan blive til omklamring og bekymring kaldes en "senseslukker, som gør verden flad og endimensional"(s.323).

Alt efter situationen kan vi have kort tid eller længere tid til at arbejde med relationsdannelsen. Tillid er et vigtigt aspekt og den kan man ikke så let skynde på. Det kan være nødvendigt at indlede med eksempelvis længere tids kontakt, fokus på noget positivt frem for negativt, samvær omkring en aktivitet e.l.

I dag kan også digitale kommunikationsformer komme i spil, således at relationsarbejdet foregår online frem for ansigt til ansigt. For nogle udsatte unge med nedsatte kommunikative ressourcer kan *digital pædagogik* være vejen ind. Læs mere om det hos Søndergaard (2013) og Fenger (2016).

I opstarten kan man bruge samtalekort med fortrykte ord eller udsagn til at fremme dialogen og starte på et mere neutralt grundlag.

For eksempel kan kort med ord/sætninger som: "Selvsikker", "Genert", "Klassens klovn", "Trist", "Godt gået!", "Ensom", "Smilende", "Kedelig", "Sæt dig ned!" vælges ud som ord/sætninger man ofte har hørt, som man identificerer sig med eller som man kunne ønske blev sagt om/til én.

Med det udgangspunkt kan vi jf Hertz bruge nysgerrighed, åbenhed, timing mv. til at finde ud af mere om den anden og måske nærme os dét, den unge ser som en udfordring.

Når vi skal åbne os for andre, så kan der være behov for en vis ligeværdighed i relationen. Det skal ikke forstås sådan, at den professionelle skal bidrage 50-50 med sine egne lidelseshistorier, men hvor det giver konstruktiv mening for den unges forløb, kan vi med fordel bidrage med genkendelse fra os selv eller nogen tæt på os.

Emne 2: Konstruktive dialogformer

Bjørndal (2016) skelner mellem forskellige kontekster og situationer, som har betydning for samtalens karakter:

- Samfundsmæssig eller kulturel kontekst
 - Kulturelle værdier og normers betydning for hjælpen
- Organisationsmæssig kontekst
 - Særtræk ved organisationen, som har betydning for hjælpen
- Relational kontekst
 - Relationen mellem hjælper og "vejsøger"

- Personlig kontekst
 - Vejsøgerens funktionsniveau, erfaringer, identitet, strategier mv.

Bjørndals pointe er, at vi altid opererer *lag på lag* af forskellige kontekster, som til stadighed forandres og som hjælpen må tilpasses.

Bjørndal bruger udtrykket "konstruktive hjælpesamtaler" og definerer det som samtaler, hvor *hjælperen* tager ansvaret for at føre samtaler med *vejsøgeren* og hvor den pædagogiske hensigt er at fremme vejsøgerens læring og mestring på en konstruktiv vis. Han adskiller det fra andre typer samtaler som f.eks. dagligdags samtaler, instruktion, undervisning og terapeutiske samtaler.

Han peger på at forskning tydeligt viser at kvaliteten af relationen mellem hjælper og vejsøger, samt hjælperens holdninger er afgørende for om pædagogiske hjælpesamtaler faktisk er til hjælp. Arbejdsalliancen skal så at sige være på plads, ligesom der skal være en form for klar kontrakt om samtalerens formål.

Bjørndal refererer til hhv Rønnestad og Reichelt (2011)², når han lister kvaliteter som empati, forståelse, respekt og autenticitet, samt til Lassen (2014)³, når han tilføjer ægthed, ubetinget positiv agtelse, ydmyghed, anerkendelse og dæmpet entusiasme (sidstnævnte i betydningen af at hjælperen ikke må dominere rummet).

Potentielle trusler mod arbejdsalliancen er en manglende gensidig forståelse af formålet med samtalerne og en manglende oplevelse af hjælperens empati og troværdighed. Det kan medføre at vejsøgeren tilbageholder oplysninger eller at samtaler ikke kommer til at handle om dét, der er vigtigt.

Bjørndal laver en let forståelig gennemgang af vigtige aspekter ved konstruktive samtaler (med eksempler), som er umiddelbart anvendelige i en undervisningssammenhæng. Herunder en indføring i konstruktive drivkræfter som f.eks. visualisering, styrkende positionering, perspektiv udfordring, grupper m.fl.

I forlængelse af ovenstående er det væsentligt i forhold til udsatte unge at gøre sig ekstra umage med relationen og kontraktindgåelse, samt løbende og ofte at repetere formålet for derved at sikre, at samtalen er på rette kurs. Det kan måske synes lidt kunstigt eller som om vi gør for meget ud af det, men for udsatte unge giver det en tydelighed, retning og mål, som giver tryghed.

Ved samtalerens afslutning bør man samle op og runde af ved at sikre sig, at samtalen nu kom til at handle om det, der var vigtigt for den unge, om vi hver især er klar på eventuelle aftaler osv.

I arbejdet med udsatte unge kan visualisering og skriftlighed være med til at styrke fokus og retning. Det kan enten være ved at tegne/skrive på en tavle og tage fotos heraf ved samtalerens afslutning og/eller ved at hjælperen gør fælles notater i en logbog efter hver gang.

Den anerkendende tilgang

² Reichelt, S.& Rønnestad, M.H., *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid* (s.163-184) (2011), Oslo Universitetsforlag

³ Lassen. L.M., *Rådgivning: Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2014), Oslo Universitetsforlag

Vi ved bedst selv, hvordan vi har det. Så kort kan man beskrive tanken bag den anerkendende tilgang til at arbejde med børn og unge og deres problemer.

Børn og unge er eksperter i deres eget liv, de rummer mange ressourcer, og de er også de eneste, der kan skabe forandring i deres eget liv. Derfor handler det at arbejde med en anerkendende tilgang om at møde den unge dér, hvor han eller hun er, og om at forstå den unge ud fra hans eller hendes eget perspektiv.

LøsningsFokuseret Tilgang (LØFT)

“Snak om problemer skaber problemer – snak om løsning skaber løsninger”

(Steve de Shazer & Kim Insoo Berg)⁴

Den løsningsfokuserede tilgang (LØFT) er en analysestrategi, som bruges til dels at drage læring fra fortidens succeser frem for fortidens nederlag og dels til at rette fokus mod fremtidens mål fremfor en forståelse af problemet. Løsningsfokus sættes traditionelt i modsætning til problemorientering.

Med LØFT rettes fokus mod, hvad det er for en fremtid, den unge kunne ønske sig. Det er ikke nok at ønske sig et liv uden fx lavt selvværd (at noget er fraværende) – der skal formuleres en drøm for, hvad fremtiden skal indeholde (fx en god uddannelse, gode venner, anerkendelse, sundhed, ro m.m.). For at sætte gang i ‘drømme om fremtiden’ hjælpes personen gennem løsningsfokuserede spørgsmål til at ‘opdage’ succeser i fortiden. Det kan fx være perioder, hvor vedkommende har oplevet perioder med oplevelse af at hvile i sig selv/have det godt med sig selv (undtagelser) eller klaret at passe skolen og sociale aktiviteter optimalt (mestring). LØFT forsøger kort sagt med udgangspunkt i fortidens succeser at skabe forandringer i nutiden ved at danne billeder af en ønskværdig fremtid.

LØFT handler kort fortalt om, at man på en anerkendende måde ser på:

- hvad der tidligere har virket
- hvad der virker nu
- hvad der måske ville kunne virke fremover

I LØFT er fokus at se på den unges muligheder, ressourcer, ønsker og mål, samt deres evner til at udvikle tiltag, som kan bringe dem fremad mod målet. Antagelsen er, at den unge allerede selv besidder afgørende elementer af løsningstiltag, som vil kunne være vigtige at undersøge og udvikle.

At fokusere på løsninger og at gøre mere af det, der virker, er ofte langt hurtigere og mere effektivt end at analysere problemer og deres årsager. For udsatte unge med ringe selvopfattelse og måske mangeårig fokus på fejl og nederlag, kan denne tilgang skabe ny motivation.

Det kræver naturligvis at fagpersonen er i stand til at bevare fokus på ressourcerne fremfor udfordringerne og det kræver øvelse;

f.eks. at se et moppeoffer, der holdt ud gennem skoletiden, som en stærk, stædig eller måske kreativ person, der trods alt formåede at gennemføre. At være undersøgende på den unges egen fortælling om de

⁴ Tilgangen udspringer fra Solution Focused Brief Therapy som i 1980'erne, blev udviklet af psykoterapeuterne Steve de Shazer og Insoo Kim Berg, samt kolleger ved Brief Family Therapy Centre i Milwaukee, USA.

ressourcer, som måske ikke før har været i fokus og at understrege, tydeliggøre og bifalde dem, for derefter at bruge ressourcerne på en løsningsfokuseret måde.

Den narrative metode

Den narrative teori og metode er udviklet af australieren Michael White. Narrativ betyder fortælling, og ordet repræsenterer den fortælling, vi har om os selv og vores liv. Den narrative metode lægger vægt på, at kun problemet er problemet - og at det ikke er personen, der er problemet. Der arbejdes med identitet, nye livshistorier og handlemuligheder på en positiv og respektfuld måde. Historierne foldes ud – og de tynde historier gøres tykke.

Den narrative tilgang gør brug af *eksternalisering*, som indebærer et helt andet sprogbrug, en anden holdning og dermed også en anden forståelse af, hvad der skaber folks problemer. Den måde, hvorpå en person omtaler sine problemer, har betydning for, hvordan vi opfatter personen, og hvordan personen opfatter sig selv. At eksternalisere problemet er en sproglig konstruktion, hvor man taler om personen adskilt fra problemet.

Modsætningen er at internalisere problemet og se det som identisk med personen. Når vi eksternaliserer eksempelvis angst, så kan vi tale om det som en ting eller noget, som vi kan betragte udefra og forholde os til. Man kan give angsten et navn, men før det kan ske, må det udfoldes, så man kan få et grundigt kendskab til det og måden det viser sig på. At eksternalisere er ikke det samme som at frikende personen fra ansvaret for at gøre noget ved det, men det giver nye handlemuligheder, så man derved selv kan tage stilling til det og få indflydelse på, hvor meget og hvordan angsten skal have indflydelse på ens liv.

Udviklingsstøttende samtale med Mindmap

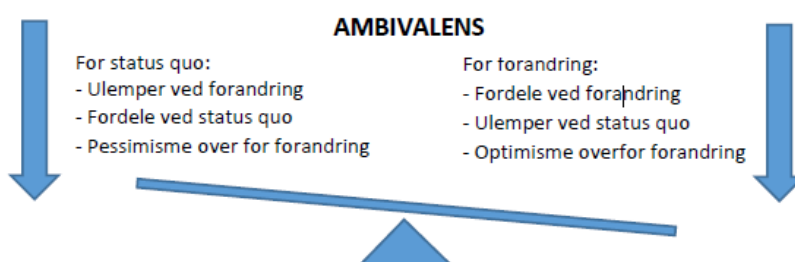
De ovennævnte metoder hører også til blandt de udviklingsstøttende samtaler, så når de får et afsnit for sig selv er det ud fra en praksisviden om, at vi ofte trækker på forskellige metoder, når vi taler med udsatte mennesker. Bogen Udviklingsstøttende samtaler med børn og unge i mistrivsel, gennemgår forskellige metoder, der kan tages i anvendelse, herunder aktiv lytning, tegning, mindmap, genogram mv.

Mindmap er en simpel metode, hvor man tegner en midtercirkel med et centralt spørgsmål som f.eks. "Hvordan har du det?" og derefter tegner omkringliggende cirkler for de arenaer eller relationer, der har betydning for trivsel. Ved at starte en samtale med at tegne et mindmap, opnår man både en fælles aktivitet, et fælles mål, at udvise respekt for den unges ønsker omkring emner, visualisering og skriftlighed og en forsigtig bevægelse mod sårbare emner.

Emne 3: Motivationsarbejde

Motivationsarbejdet efterspørges typisk, når vi oplever udfordringer omkring en ung, som han/hun håndterer uhensigtsmæssigt og som han/hun måske tillægger mindre betydning eller har modstand mod at forholde sig til. I den situation skal vi dels huske tilbage på Søren Hertz' udsagn om at "*det, som umiddelbart forekommer problemfyldt, adfærdsvanskeligt, mangelfuldt eller sygt, kan opfattes som en invitation*", men også være meget bevidste om at adfærden giver mening eller har en funktion for den unge selv og derfor ikke nødvendigvis opleves som noget, der skal løses eller ændres.

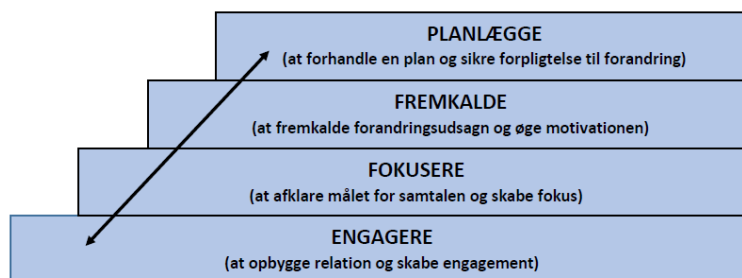
Der er tre momenter i den motiverende samtale: den unges erkendelse af at have en udfordring, den unges modstand mod at gøre noget ved problemet, og den unges tro på, at det er muligt at gøre noget ved det. Ambivalensen kan skitseres på nedenstående måde:



I den gode motiverende samtale oplever den unge, at du forstår ham/hende, blandt andet ved at du sørger for at få den unges egne bekymringer og ønsker på banen og selv holder igen med de gode råd.

Ifølge Miller og Rollnick (2014) er den motiverende samtale en samarbejdsbaseret, målrettet kommunikationsstil med særlig opmærksomhed på forandringsudsagn. Den sigter mod at styrke personlig motivation for og den selvvalgte forpligtelse til et bestemt mål ved at afdække og udforske personens egne grunde til forandring i en atmosfære af accept og medfølelse.

De fire fundamentale processer i den motiverende samtale:



Tema 3: Lovgivning og samarbejde

- Emne 1: Overgangen til selvstændig voksen i et juridisk perspektiv
- Emne 2: Tværfagligt samarbejde
- Emne 3: Redskaber til forældresamarbejde og netværksinddragelse

Didaktiske overvejelser:

Alt efter deltagerforudsætninger kan der lægges større eller mindre vægt på emne 1 og elementerne heri. Vigtigt er det dog under alle omstændigheder at kende de overordnede rammer og muligheder.

Når der ikke lægges op til decideret undervisning omkring underretningspligt og tavshedspligt her, så betyder det ikke at den del af lovgivning ikke bør nævnes som en forventet paratviden hos deltagere med ansættelse inden for området. Emnet fordrer et indgående kendskab til lovgivningen og kan med fordel varetages af underviser med socialrådgiver-/juridisk baggrund.

Der er en naturlig overgang fra det juridiske perspektiv til de mulige aktører i det tværfaglige samarbejde i emne 2; for at vide hvilke professionelle samarbejdspartnere, der er at trække på, er det vigtigt at kende de lovgivningsmæssige muligheder for indsats.

Tanken er at deltagerne herefter ud fra egen praksis skal undersøge hvilke situationer, der kan kalde på hjælp fra samarbejdspartnere og derefter bruge ny viden om mulighederne i en deduktiv tilgang.

Relationel koordinering kan desuden være en af de metoder, der kan afprøves ved split.

Emne 1: Overgangen til selvstændig voksen i et juridisk perspektiv

Dette emne er tænkt som en introduktion til relevant lovgivning, herunder:

- Forældremyndighed vs. selvstændig myndighed (forældreansvarsloven, myndighedsloven ift fx kontraktindgåelse, aktindsigt, klageret mv.)
- Uddannelseshjælp jf Lov om aktiv socialpolitik
- Erhvervs- og uddannelsesvejledning
- Servicelovens kapitel 11, herunder bevilling af støtteperson jf servicelovens § 52, stk. 3, nr. 6, samt koordinator jf servicelovens § 54a.
- Mentorordninger i tilknytning til uddannelsesinstitutioner, jobcentre (Lov om aktiv beskæftigelsespolitik Kap. 9b) el. Kriminalforsorgen
- Unge som frem til deres 18. år har haft en støttekontaktperson eller været anbragt uden for hjemmet, kan bevilges efterværn iht servicelovens § 76.
- Servicelovens bestemmelser om behandlingsgaranti vedr. psykiatri og misbrug jf sundhedsloven § 141 og serviceloven § 101
- Handleplaner jf servicelovens § 140

Emne 2: Tværfagligt samarbejde

Det tværfaglige samarbejde kan inddrage:

- Beskæftigelsesbehandler ift beskæftigelsesplan
- Familiesagsbehandler ift støtte-/kontaktperson jf serviceloven og efterværn
- Ungdomsuddannelsesvejleder (herunder også STU-vejleder)
- Mentorer fra uddannelsesinstitutioner, jobcentre, kriminalforsorg
- Støtte-/kontaktperson
- Tilsynsførende ift betinget dom
- Koordinator for unge, dom er idømt en sanktion jf SEL § 74a
- Misbrugsbehandler
- Behandler ift psykisk lidelse

De tværfaglige samarbejdsflader kan være mange og forankret i meget forskellige systemer. Det kan være svært at overskue for den unge og det kan derfor være nyttigt at danne sig et overblik over de forskellige samarbejdspartnere via et netværksskort.

Brug evt. opgaven, der kombinerer mistrivselsindikatorer med samarbejdspartnere.

Relationel koordinering er en teori og en metode, der sætter den unge i centrum ved at styrke koordineringen mellem de fagprofessionelle, der er omkring den unge og dermed styrker indsatsen. Begrebet relationel koordinering er fostret af den amerikanske professor Jody Hoffer Gittel. Gittel definerer koordinering som styringen af de indbyrdes afhængigheder mellem opgaver, mens relationel koordinering er styringen af indbyrdes afhængigheder mellem de mennesker, der udfører disse opgaver. Derfor er kvaliteten både i kommunikationen og i relationen yderst vigtig, for at sikre, at information videregives, modtages og at der bliver reageret herpå.

Relationel koordinering har som mål at sikre det bedst mulige samspil mellem aktører fra forskellige professioner på tværs af organisatoriske skel gennem kendskab og faglig respekt for hinanden. Teorien opererer med tre kernebegreber som forudsætning for, at dette kan ske:

- Fælles mål
- Fælles viden
- Gensidig respekt

De tre forudsætninger skabes og vedligeholdes gennem kommunikation (møder, samtaler, mails etc.). Kommunikationen skal, for at den relationelle koordinering kan lykkes, være:

- Hyppig
- Rettidig
- Præcis
- Problemløsende

Det er centralt i teorien, at relationerne og kommunikationen gensidigt påvirker og forstærker hinanden og kan udvikle sig i henholdsvis en positiv og en negativ spiral.

Social og indenrigsudvalget har i 2015 udfærdiget en guide til det tværprofessionelle samarbejde, hvor der kan hentes mere viden om relationel koordinering, inspiration til netværkskort mv.

<http://www.ft.dk/samling/20151/almdel/sou/bilag/379/1659942.pdf>

Emne 3: Redskaber til forældresamarbejde

Danmarks Evalueringsinstitut EVA peger på baggrund af en undersøgelse fra 2016 på 5 veje til at styrke forældresamarbejdet:

1. Brug hinandens unikke viden om den unge som en ressource.
Det handler om sammen at være åbne og nysgerrige på, hvad der er vigtigt for den unge.
2. Afstem forventninger og giv plads til hinandens perspektiver
Det handler om at bruge den unges behov for et fælles afsæt for forventningsafstemningen og at være åbne over for andres perspektiver.
3. Skab gode rammer for konkret dialog
Det handler om at skabe et fælles sprog, så vi sikrer at vi forstår det samme og ikke kommer til at tale forbi hinanden.
4. Organiser forældresamarbejdet ud fra pædagogiske intentioner og forældres ambitioner
Det handler om at tilrettelægge samarbejdet, så de pædagogiske intentioner matcher den indsats som forældrene er motiverede for.

5. Differentier forældresamarbejdet

Det handler om en opmærksomhed på at forældre er forskellige og har varierede behov og ønsker til samarbejdet og at være bevidst om, hvordan man bedst møder dem i samarbejdet.

På Socialstyrelsens hjemmeside kan man desuden finde beskrivelser af metoden Signs of Safety (SoS), som kan anvendes i forældresamarbejdet (<https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/sagsbehandling-born-og-unge/netvaerksinddragende-metoder>).

Når der i det efterfølgende står "børnesager" og "barn", så refereres der til børn op til 18 år. Selvom SoS primært anvendes i forbindelse med børnesager i forvaltningsregi, så har metoden også noget at byde på i forhold til samarbejdet omkring børn uden for forvaltningsregi.

SoS blev udviklet i Australien i 1990'erne af socialarbejder og korttidsterapeut Andrew Turnell og Steve Edwards, som er praktiker fra arbejdet med beskyttelse af udsatte børn. SoS har været anvendt i Danmark siden 2006.

SoS er et konkret redskab, der kan anvendes til at foretage risikovurderinger i børnesager og vurdere tegn på fare og tegn på sikkerhed. I metoden rettes fokus mod forhold hos et barn eller en familie, hvor der er undtagelser fra de bekymringer, der ellers måtte være. Det vil sige, at metoden har fokus på beskyttelsesfaktorer og på at skabe grundlag for en balanceret risikovurdering af barnet og familien.

SoS er struktureret omkring et skema, der danner rammen om samtalen med familien. Skemaet udfyldes af fagpersonen sammen med familien og det øvrige netværk. I samtalen stilles en række spørgsmål, som der i fællesskab tages stilling til. Det er bl.a.: Hvad er vi bekymrede for? Hvad virker godt? Hvad skal der ske?

SoS-metoden bygger på følgende 6 praksisprincipper om at:

1. forstå familiemedlemmernes position igennem aktiv lytning til deres tanker og holdninger.
2. lede efter undtagelser på problemet, hvor problemet af en eller anden grund ikke optræder, og barnet fx ikke udsættes for omsorgssvigt. Ved at afdække det, der sker i barnets liv, og det, der bidrager til at skabe trivsel og sikkerhed, skabes et fundament, som de fremtidige løsninger af problemet kan bygges på.
3. identificere familiens styrker og ressourcer
4. have fokus på mål, både familiens og fagpersoners
5. skalere sikkerhed og fremskridt
6. vurdere familiens villighed og evne til at udføre forandringerne, inden de implementeres.

For at leve op til de seks praksisprincipper er det vigtigt, at fagpersonen forbliver spørgende i sin tilgang for at komme tæt på den unge, forældrene og detaljerne.

Et forenklet skema kan se sådan ud og tegnes på en tavle:

Hvad bekymrer?	Hvad fungerer?	Vurdering af trivsel	Aftaler/løsninger
Beskrivelse af hvad, hvor, hvornår osv.	Tidspunkter/steder hvor der tages godt hånd om den unges behov Hvem/hvad hjælper? Kan vi gøre mere af det, der fungerer?	På en skala fra 0 til 10, hvor 0 er alvorlig bekymring, hvor stor er bekymringen hos Forældre? Den unge? Fagpersoner?	Hvem gør hvad, hvornår?

Hvis det viser sig at situationen er så alvorlig, at de sociale myndigheder skal underrettes, så bør man uanset anvendt metode, i henhold til vejledningen orientere forældrene om det og i videst muligt omfang inddrage dem i beslutningen, således at den hjælp der efterfølgende tilbydes i form af støtte jf servicelovens § 50 stk.3, misbrugsbehandling e.l. kan modtages optimalt.

4. Opgaver og undervisningsmaterialer

Tema 1, emne 1, opgave 1

Læs casen om Malik og brug teorien om faserne til at diskutere hvilke faser Malik bevæger sig i gennem og hvad der kendetegner de enkelte faser.

Hvilken betydning kan erfaringen fra efterskoleforløbet have for Maliks senere faser?

Hvad kan vi bruge teorien om passager og faser til?

Case Malik

Malik er en 15-årig dreng, der bruger sin fritid sammen med kammerater. I midten af 8. klasse begynder han at blive mere og mere skoletræt og irriteret og han vælger derfor at tage på efterskole i 9. klasse. Imidlertid viser det sig, at han har svært ved at begå sig socialt på efterskolen, kan ikke overskue de faglige opgaver og bekymrer sig for situationen i hjemmet med en psykisk syg mor. Han sover dårligt om natten. Malik stopper derfor efter 7 måneder. Han tilmeldes en ny klasse på en folkeskole i sin hjemby, men skoletrætheden er ikke blevet mindre.

Malik bliver efterhånden mere og mere usikker på hvad han skal og hvordan han kan få sit liv til at hænge sammen. Han giver udtryk for at føle sig hjælpeløs.

Det hele bliver ikke bedre, da hans mor får konstateret brystkræft og det er kun med nød og næppe, at Malik består sin 9. klasses afgangseksamen.

Efter 9. klasse starter Malik på grundforløbet på Teknisk skole med en idé om, at han gerne vil være tømrer. Han er dog meget usikker på om uddannelsen er noget for ham. Kammeraterne trækker i ham for at holde lange weekender med fest og farver og snart melder usikkerheden sig omkring en kommende læreplads.

Forslag til besvarelse af Tema 1, emne 1, opgave 1:

Initialfasen – her beslutter Malik at noget nyt skal ske: Efterskole/Teknisk skole

Separationsfasen – her forlader Malik det kendte og er stadig i tvivl om sit valg (Teknisk skole)

Liminalfasen – her er han ikke længere basere sin identitet på at være en folkeskoleelev, men heller ikke tømmer. Denne fase er meget sårbar og rummer mange risici men også muligheden for udvikling.

Reintegrations- og finalfasen - har han ikke nået endnu.

Efterskoleforløbet som ikke gik efter planen kan fx betyde, at Malik frygter et nyt skifte eller at han med den erfaring i bagagen tænker, at han kan klare skiftet.

Vi kan bruge teorien til at have opmærksomhed på den særlige sårbarhed det giver, når unge er i ukendt farvand og ikke rigtigt ved, hvor de er på vej hen. I den situation kan det være svært for den unge at vælge, at have en fast holdning, at føle sig sikker osv.

Tidsforbrug: 30-45 minutter.

Tema 1, emne 1, opgave 2

Deltagerne inddeles i grupper og diskuterer:

Hvad er identitet? Hvordan dannes den? Kan man bestemme den selv? Hvad har betydning for unges identitetsdannelse?

Inddrag artiklen *Unge tilhører og kampe om steder* (Larsen et al.) og kronikken *Unge skal præstere på alle arenaer* (Nielsen) og måske kapitel 2 fra *Årgang 2012* (Hansen). Grupperne kan inddeles, så hver gruppe får én tekst at arbejde ud fra. Hver gruppe præsenterer til slut deres gruppearbejde i plenum.

Tidsforbrug: 60 min.

Tema 1, emne 2, opgave 1

Deltagerne sættes sammen to og to. Deltager 1 skal se på noget i lokalet. Deltager 2 skal følge blikket, beskrive hvad Deltager 1 kigger på uden at nævne objektet ved navn og gætte på, hvad Deltager 1 tænker på.

Øvelsen giver indblik i de sociale kompetencer, der er i spil mellem mennesker.

Tal i plenum om, hvilke tegn I brugte til at afkode hinanden og hvad det ville have betydet for øvelsen, hvis I ikke så det samme objekt. Mennesker med autisme har svært ved at følge andres øjenbevægelser og kan ramme forkert med op til en halv meter eller mere. Hvad kan det betyde for det sociale samspil?

Tidsforbrug: 20 minutter

Tema 1, emne 3, opgave 1

Brug Case Malik til at finde mulige tegn på mistrivsel jf Sundhedsstyrelsens 12 indikatorer.

Læs kapitel 3.5. Ophobning af mistrivsel (s.40) i Sundhedsstyrelsens publikation og diskuter, de udfordringer I ser, når vi undersøger unges trivsel.

Saml op i plenum.

Tidsforbrug: 45 minutter

Tema 2, emne 1, opgave 1

Deltagerne sættes sammen to og to. Den ene skriver 2 ord eller udsagn om sig selv, hvoraf mindst et skal være negativt ladet (fx "doven", "festlig" eller "fylder meget").

Den anden skal nu bruge ordene til at skabe dialog, lære mere om makkeren og danne et begyndende grundlag for en relation.

Fælles evaluering.

Tidsforbrug: 10-25 minutter.

Tema 2, emne 2, opgave 1

Deltagerne reflekterer over deres praksiserfaring og skriver i grupper af 5-6 personer en praksisfortælling, som kan danne grundlag for et rollespil med 2 rollespillere: en ung og en fagperson (lærer, pædagog, støtteperson, behandler e.l.). Casen skal give baggrundsviden om den unges situation og skrives ned på papir eller digital platform. Der vælges "en ung" og "en fagperson" i hver gruppe. Tidsforbrug 30 minutter. Herefter sendes "de unge" tilbage til klasselokalet, hvor de bytter deres praksisfortælling væk for en anden.

Nu spiller hver gruppe et rollespil, men fagpersonen MÅ IKKE den praksisfortælling, der skal danne grundlag for rollespillet.

I rollespillet møder den unge en ny fagperson og med udgangspunkt i hhv praksisfortælling og oplæg skal der arbejdes med relationsdannelse.

Resten af gruppen er tidtager eller observatører med hver deres fokuspunkt:

Tidtageren holder øje med tiden og styrer at rollespillet varer i 5 minutter.

Observatør 1 observerer på de verbale virkemidler fagpersonen bruger (fx gentagelse af udsagn, undersøgende spørgsmål, ordvalg, toneleje, signaler om åbenhed, accept, interesse mv.)

Observatør 2 observerer på den unge (fx forståelse af mødets formål, den unges tryghed, mulighed for at komme til orde, forståelse af anvendt sprog, mv.)

Observatør 3 observerer på de nonverbale virkemidler som fagpersonen bruger (fx kropssprog, pauser, tempo mv.)

Efter rollespillet får observatørerne hver 3 minutter til beskrive deres observationer (tidtager styrer tiden).

Til slut får rollespillerne hver 3 minutter til at give respons på dels observationerne og dels det der skete i rollespillet.

Gem praksisfortællingerne til en senere opgave.

Samlet tidsforbrug: 60 minutter. Hvis praksisfortællingerne medbringes ved start, reduceres tiden til 25 minutter.

Tema 2, emne 2, opgave 2

Deltagerne inddeles i grupper, som ud fra en af praksisfortællingerne fra tidligere, diskuterer hvilke metoder man kunne bruge anvende i en samtalesammenhæng og hvilke elementer, der ville være særligt vigtige at lægge vægt på.

Tidsforbrug: 30 minutter.

Tema 2, emne 3, opgave 1

Tal med sidemanden om en problemstilling - noget du gerne vil eller bør ændre, eller noget nogen synes du burde ændre (f.eks. neglebidning, kagespisning, diskussioner med din partner, for meget tid med ipad/mobil).

Den der lytter giver "gode råd", kommer med egne meninger, forklarer hvorfor ændring er påkrævet, beder personen foretage ændringer.

Tidsforbrug: 6-7 minutter

Nu gentages øvelsen med den forskel at den der lytter stiller følgende spørgsmål, når det er passende: Hvad er det, der gør, at du gerne vil foretage denne ændring? Hvis du besluttede dig for at foretage ændringen, hvordan kunne det så lykkes for dig? Hvad er de 3 bedste grunde til at foretage ændringen?

Tidsforbrug: 6-7 minutter

Formålet med øvelsen er at mærke forskellen for en ikke-motiverende og en motiverende tilgang.

Samlet tidsforbrug: 15 minutter

Tema 2, emne 3, opgave 2

Deltagerne diskuterer to og to de 4 processer i den motiverende samtale og kommer med eksempler og erfaring fra egen praksis på engagement, fokus, fremkaldelse og planlægning.

Hvad er faldgrubberne?

Tidsforbrug: 15-20 minutter

Tema 3, emne 2, opgave 1

Lav et tværfagligt netværksskort for en ung fra din praksis – har du husket alle?

Tidsforbrug: 10 minutter

Tema 3, emne 2, opgave 2

Deltagerne inddeles i grupper og arbejder med de 4 kategorier af indikatorer på mistrivsel (Tema 1, emne 3).

Opgaven går ud på at diskutere spørgsmålene:

Hvordan bør jeg som professionel handle på henholdsvis emotionel-, relationel-, skolerelateret mistrivsel, samt lav livstiltilfredshed? (skriv forslag til handlinger på post-it sedler)

Hvem kan jeg inddrage og hvordan? (skriv forslag til samarbejdspartnere på post-it sedler)

Underviseren inddeler tavlen i to felter med overskrifterne "Handling" og "Samarbejdspartner" og beder efterfølgende grupperne om at placere deres sedler på tavlen.

Øvelsen lægger op til en snak om tværfagligt samarbejde, tavshedspligt og underretning.

Tidsforbrug: 30-40 minutter

Tema 3, emne 3, opgave 1

Inddel deltagerne i grupper af 4-5 personer.

Brug Case Malik eller casene fra Tema 2, emne 1, opgave 1 til at afprøve SoS-metoden. Fordel rollerne, så der er en ung, 1-2 forældre, en makker som kan give sparring og hjælp til den mødeansvarlige undervejs og en mødeansvarlig, hvis opgave det er at samle trådene på tavlen og følge metodens 6 principper.

Tidsforbrug: 20 minutter

Tema 3, emne 3, opgave 2

To og to sammenholdes metoden SoS med Relationel koordinering – hvilke fællestræk er der? Hvor komplementerer de hinanden? Hvor er der forskelle?

Tidsforbrug: 10-15 minutter

5. Litteraturliste mv.

- Berg, Insoo Kim & de Jong, Peter (2006) *Løsningsfokuserede samtaler*, Hans Reitzels Forlag
- Bjørndal, Cato R.P. (2017) *Konstruktive hjælpesamtaler*, Klim
- Carstensen, Alice Bergman et al. (2009) *Syv fortællinger om narrativ praksis*, Dansk Psykologisk Forlag
- Crone, Eveline (2012) *Teenage-hjernerens udvikling*, Turbine
- Elholm, Birthe, Haack, Maja og Rask, Lisbeth (2016) *Udviklingsstøttende samtaler med børn og unge i mistrivsel*, Akademisk Forlag
- Erlandsen, Jensen, Langager og Petersen (2015) *Udsatte børn og unge. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag
- Fenger, Morten Munthe (2016) *Når mobilen tager magten*, Historia
- Giddens, Anthony (1996) *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag
- Hansen, Søren Schultz (2011) *Årgang 2012 - Socialliv og samvær i en tid med nye medier*, Informations Forlag
- Hertz, Søren (2017) *Børn og unge, psykiatri og samfund*, Akademisk Forlag
- Hertz, Søren (2008) *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder*, Akademisk Forlag
- Herrod, Henry G. (2007) *Do First Years Really Last a Lifetime?* Clinical Pediatrics, Vol. 46, No. 3, pp. 199-205.
- Johannsen, Gundi Schrötter (2014) *Unge identitetsstrategier I: Unge livsvilkår – Muligheder, risici og professionelle udfordringer*, Akademisk Forlag
- Kvello, Øyvind (2013) *Børn i risiko*, Samfundslitteratur.
- Larsen, Lene og Wulf-Andersen, Trine (2015) *Unge tilhør og kampe om steder*, Dansk pædagogisk tidsskrift 2015, nr. 2, side 34.42.
- Lundgren, Mikael & Löfholm, Kent (2009) *Motiverende samtaler med børn og unge – at motivere og arbejde med forandring*, Frydenlund
- Miller, William R. og Rollnick, Stephen (2014) *Den motiverende samtale – støtte til forandring*, Hans Reitzels Forlag
- Morgan, Alice (2005), *Narrative samtaler*, Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, Jens Christian (2018) *Unge skal præstere på alle arenaer*, kronik i Morgenavisen Jyllands-Posten den 17. januar 2018.
- Oldrup, Helene H. & Vitus, Kathrine (2011) *Indsatser over for udsatte 0-3 årige og deres forældre – En systematisk forskningsoversigt*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Overballe, Karin og Mogensen, Helle Overballe (2013) *Unge med særlige behov*, Dansk Psykologisk Forlag

Rønhovde, Lisbeth Iglum (2009) *Under ombygning – om hjernen, teenagere og pædagogisk praksis*, Hans Reitzels Forlag

Spaten, Ole Michael (red.) (2014) *Unge identitet og selvopfattelse*, Aalborg Universitetsforlag

Sundhedsstyrelsen (2011) Psykisk mistroivsel blandt 11-15-årige,
<http://sundhedsstyrelsen.dk/~media/6B852EABD5D3446D95470F9111E86BED.ashx>

Søndergaard, Per Straarup (red.) (2013) *Digital trivsel – en antologi om børn og unges onlineliv*, Turbine

Winner, Michelle Garcia (2013) *Social tænkning. At lære børn og unge med socialkognitive vanskeligheder at agere socialt*, Pressto Aps