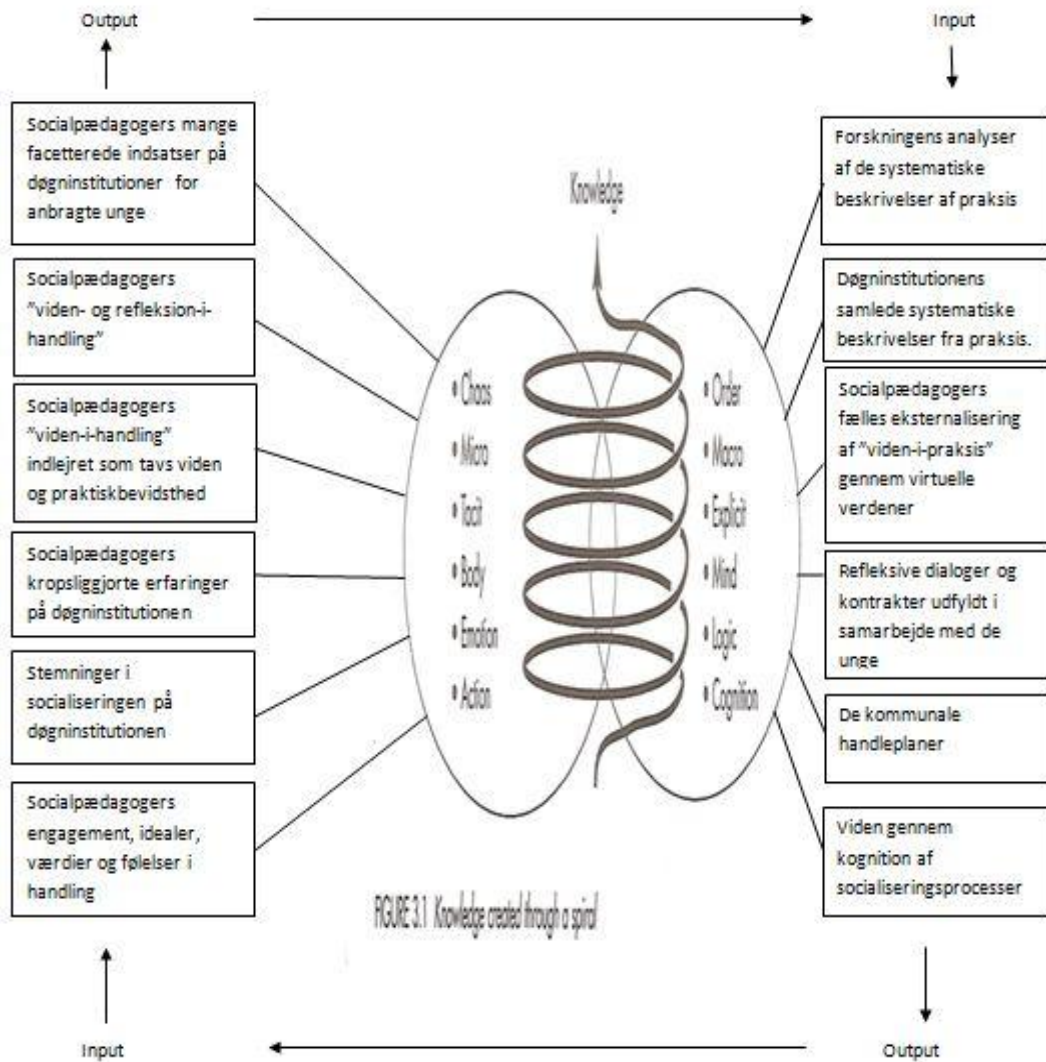


# Master i Socialpædagogik

Håndtering af viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge gennem modellen SECI, *ba* and leadership.



Skrevet af Maria Zangenberg

Vejleder: Anna Kathrine Frørup

Eksamenstermin sommer 2012

## ABSTRACT

This paper examines, how social welfare workers' knowledge in residential institutions for youths can be managed through Ikujiro Nonaka and others' "SECI, *ba* and leadership" model, so the external demands to knowledge in terms of legislation is considered, and it makes sense for social welfare workers. The purpose is to share knowledge across institutions and contribute to a more unified knowledge creation in the field.

In answering the question, this paper will incorporate key legislation and research to demonstrate external demands to social welfare workers' knowledge. Moreover, it will contain Marleen Stefansen's theories on, how it can be meaningful for social welfare workers to document their work. In addition, it will include Donald Schön's theories on, how knowledge is embedded in practitioners' actions, and how that knowledge can be externalized. Furthermore, it will examine Nonaka and others' "SECI, *ba* and leadership" model, and analyze how social welfare workers' knowledge can be managed through the SECI process, so the external demands are considered, and it makes sense for social welfare workers.

The following conclusion is that the model "SECI, *ba* and leadership" can manage social welfare workers' knowledge in residential institutions for youths, in a way that considers the external demands to knowledge and can make sense for social welfare workers. However, through the analysis it becomes apparent that in order for the model to manage social welfare workers' knowledge across institutions there has to be developed a systematic tool, in which social welfare workers can describe their knowledge in a consistent manor. An outline of such a systematic tool will be introduced in the discussion.

## INDHOLDSFORTEGNELSE

Abstract .....	1
1. Indledning .....	4
1.1 Problemformulering.....	5
1.2 Opgavens opbygning, metode og teori .....	5
1.3 Begrebsdefinition.....	6
2. Socialpædagogik på anbringelsesområdets aktuelle udfordringer i beskrivelsen af praksis .....	7
2.1 Viden der er relevant at få belyst fra anbringelsesområdets praksis på døgninstitutionsområdet .....	7
2.2 Hvordan giver det mening for socialpædagoger at dokumentere deres praksis? .....	9
2.3 Socialpædagogers nuværende betingelser for at beskrive praksis.....	12
2.4 Sammenfatning .....	14
3. Modernitetens kendetegn .....	15
4. Viden og refleksion i- og over ”handling-i-praksis” .....	18
4.1 ”Viden-i-handling” .....	18
4.2 ”Refleksion i handling” .....	20
4.3 Refleksionens ”blinde pletter” og ufrugtbare handlemønstre.....	21
4.4 Refleksion over handling .....	27
4.5 Sammenfatning .....	31
5. SECI, <i>ba</i> and Leadership: En ensartet model for dynamisk vidensudvikling .....	32
5.1 Anskuelse af- og udvikling af viden bag modellen .....	32
5.2 SECI.....	35
5.2.1 Socialisering .....	36
5.2.2 Eksternalisering .....	36
5.2.3 Kombination.....	37
5.2.4 Internalisering.....	37
5.3 <i>ba</i> .....	38
5.3.1 Originating <i>ba</i> .....	39
5.3.2 Dialoguing <i>ba</i> .....	39
5.3.3 Systemizing <i>ba</i> .....	40
5.3.4 Exercising <i>ba</i> .....	40
5.4 Knowledge assets.....	41

5.4.1 Experimental knowledge assets .....	41
5.4.2 Conceptual knowledge assets .....	42
5.4.3 Systemic knowledge assets .....	42
5.4.4 Routine knowledge assets .....	43
5.5 Leadership og sammenfatning .....	44
6. Analyse og diskussion.....	46
6.1 Socialisering .....	47
6.1.1 Originating <i>ba</i> .....	49
6.1.2 Experimental knowledge assets .....	50
6.2 Eksternalisering .....	51
6.2.1 Dialoguing <i>ba</i> .....	53
6.2.2 Conceptual knowledge assets .....	56
6.3. Kombination .....	57
6.3.1 Systemizing <i>ba</i> .....	58
6.3.2 Systemic knowledge assets .....	59
6.4. Internalisering .....	61
6.4.1 Exercising <i>ba</i> .....	61
6.4.2 Routine knowledge assets .....	62
6.5 Sammenfatning .....	63
7. Konklusion .....	64
8. Perspektivering.....	65
9. Referencer .....	67
10. Bilag .....	69

# 1. INDLEDNING

Qua mit virke som socialpædagog og leder af en døgninstitution<sup>1</sup> for anbragte normalt begavede unge, ser jeg en nuanceret praksis, som rummer udfordringer på mange planer. Jeg undrer mig tit over, hvordan socialpædagoger kan italesætte, beskrive og synliggøre viden fra den praksis de dagligt er med til at udvikle? Dette med henblik på at vidensdele den socialpædagogiske ”knowhow<sup>2</sup>” internt mellem socialpædagoger, i forhold til samarbejdspartnere, på kryds og tværs af institutioner og yde en mere helhedsorienteret indsats i forhold til de unge, samt udvikle og opkvalificere området som helhed. Derfor finder jeg det interessant at undersøge hvilken viden, der efterspørges på anbringelsesområdet, og hvordan den kan håndteres, så det giver mening for socialpædagoger og udenforstående?

Vi lever i en globaliseret verden præget af refleksivitet og foranderlighed (Giddens, 1994), hvor viden er blevet et centralt begreb. Socialpædagogikken står derfor over for store udfordringer om at italesætte og beskrive den faglighed og viden som faget rummer. Inden for anbringelsesområdet efterspørges der viden om, hvordan indsatser på en lang række områder udføres, da det er et relativt uudforsket område (Petersen, 2010). Viden om socialpædagogiske indsatser i arbejdet med anbragte unge, er således i vidt omfang indlejret som implicit viden hos socialpædagoger. Stefansen konkluderer bl.a. at et væsentligt aspekt i udviklingen af dokumentationsmetoder er, ”at de både tilgodeser de udefrakommende krav og samtidig giver mening i det daglige pædagogiske arbejde.” (Stefansen, (red.) 2008, s.99). Spørgsmålet er så, hvilke udefrakommende krav til viden, der er i forhold til indsatser for anbragte unge på døgninstitutioner, og hvordan det kan give mening for socialpædagoger at dokumentere deres praksis? Derudover finder jeg det interessant at undersøge hvordan praktikeres viden er indlejret, og hvordan den viden kan italesættes, beskrives og håndteres, så det giver mening for udenforstående?

Jeg har valgt at skele til erhvervslivets måde at håndtere viden i en foranderlig verden. Professor Nonaka i vidensledelse har m.fl. udviklet en model ”SECI, *ba* and leadership”, som systematisk ramme for eksplicit formidling af ”know how” og viden i virksomheder. (Nonaka, et al.2001). Modellens formål er at kunne håndtere viden som dynamisk størrelse, der forandres, udvikles og

---

<sup>1</sup> Jeg er afd. leder af UP-Døgn og TURBO under Ballerup Ungdomspension

<sup>2</sup> Knowhow: Specialviden og erfaring med hensyn til hvordan denne viden udnyttes praktisk (Dansk fremmedordbog, 1997, s.512).

ændrer karakter i samspil med de aktører, der tolker og udøver viden i forskellige kontekster i en given virksomhed.

## 1.1 PROBLEMFORMULERING

Hvordan kan viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge håndteres via modellen SECI, *ba* and leadership, så de udefrakommende krav til viden tilgodeses og det samtidig kan give mening for socialpædagoger?

Mit undersøgelsesgrundlag for hvilke udefrakommende krav til viden, der er til socialpædagogiske indsatser for anbragte unge på døgninstitutioner, vil være lovgivning og nyere forskningsmæssige resultater på anbringelsesområdet.

Jeg vil anvende Stefansens undersøgelse af dokumentationsmetoder, der kan give mening for socialpædagogerne at anvende. Jeg har valgt at bruge Stefansen undersøgelse, da den er foretaget ud fra et socialpædagogisk perspektiv, hvilket er ud fra den optik jeg anskuer opgaven.

## 1.2 OPGAVERNS OPBYGNING, METODE OG TEORI

Opgaven vil jeg opbygge ved i kap. 2. At beskrive og diskutere nogle af de aktuelle udfordringer socialpædagogikken står over for i synliggørelsen af praksis for anbragte unge på døgninstitutionsoområdet. Dette vil jeg gøre ved at inddrage lovgivning og forskningsmæssige synspunkter på, hvilken viden der efterspørges på anbringelsesområdet. Dette vil jeg sidestille med Stefansens undersøgelse af, hvordan det kan give mening for socialpædagoger at dokumentere deres praksis. I kap. 3. vil jeg kort skitsere Giddens måde at perspektivere modernitetens kendetegn i forståelse af, hvorfor socialpædagogikken på nuværende tidspunkt står over for et øget krav på viden. I kap. 4. vil jeg beskrive og diskutere Schöns teorier om, hvordan praktikere ”reflekterer-i-handling”, og hvordan den viden kan italesættes og beskrives. I kap. 5. vil jeg beskrive og uddybe Nonaka m.fl.’s anskuelser på viden og deres dynamiske vidensmodel ”SECI, *ba* and leadership”. I kap. 6. vil jeg analysere og diskutere hvordan viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutionsoområdet for anbragte unge kan håndteres via modellen SECI, *ba* and leadership, så

de udefrakommende krav til viden tilgodeses og det samtidig kan give mening for socialpædagoger. Analysen vil jeg foretage ud fra et overvejende teoretisk perspektiv. I kap. 7. vil jeg konkludere på opgavens problemformulering. I kap. 8 vil jeg perspektivere et forslag til, hvordan et systematisk dialogredskab kan håndtere beskrivelser af socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge på baggrund af analysen, så de udefrakommende krav til viden tilgodeses, og det samtidig kan give mening for socialpædagoger.

### 1.3 BEGREBSDEFINITION

Begrebet dokumentation bruges i mange sammenhænge, når der tales om synliggørelse af socialpædagogisk praksis. Det kan derfor være et diffust begreb, som kan være svært at indholdsbestemme. Overordnet defineres begrebet dokumentation ”som beskrivelser og opsamling af data.”(Stefansen,(red.)2008, s.99). Jeg vil i denne opgave anvende begrebet dokumentation i henhold til, hvordan beskrivelser af praksis kan håndteres, så de efterfølgende kan opsamles som data og dokumentere indsatser på anbringelsesområdet.

## 2. SOCIALPÆDAGOGIK PÅ ANBRINGELSESOMRÅDETS AKTUELLE UDFORDRINGER I BESKRIVELSEN AF PRAKSIS

I dette kapitel vil jeg konkretisere nogle af de udfordringer socialpædagogikken står over for i beskrivelsen af praksis. Først vil jeg beskrive nogle af de problemstillinger, der peges på er relevant at få belyst via beskrivelser fra praksis. Dernæst vil jeg ud fra Stefansens undersøgelse konkretisere, hvordan det kan give mening for socialpædagoger, at dokumentere deres praksis. Derudover vil jeg se nærmere på, hvilke betingelser socialpædagoger har på nuværende tidspunkt for at beskrive praksis, samt hvad der peges på, der kan optimere disse betingelser, så det kan give mening for udenforstående.

### 2.1 VIDEN DER ER RELEVANT AT FÅ BELYST FRA ANBRINGELSESOMRÅDETS PRAKSIS PÅ DØGNINSTITUTIONSOMRÅDET

Inden for anbringelsesområdet er synliggørelse af viden bl.a. relevant, idet en for nyligt udkommet vidensopsamling om børn og unge i døgntilbud konkluderer, at området er relativt uudforsket, og der er meget lidt systematisk viden om selve indsatsen under anbringelsen (Petersen, 2010, s.206). Der efterspørges bl.a. viden om socialpædagogiske indsatser, der støtter den unge i forhold til skolegang, hverdagsliv, helbred, sundhed, trivsel og fritidsliv (Petersen, 2010). Generelt set efterlyses der viden om målgrupper, arbejdsmetoder og formålsbestemmelser på området (Bryderup, (red.) 2005, s.283). Der hersker altså tvivl om, hvordan anbragte unges problemstillinger defineres og inddeles, hvilke metoder og indsatser, der anvendes i praksis til at støtte de unges udfordringer, og med hvilket formål. Viden om- og beskrivelser af socialpædagogiske indsatser over for anbragte unge på døgninstitutioner, anses altså i mange henseender som mangelfuld.

Når der mangler beskrivelser, ses det som vanskeligt for forskningen at akkumulere erfaringer og udvikle viden. (Bryderup, 2005, s.278). Meget af den socialpædagogiske viden er således implicit forankret i praksis. Derfor er det på nuværende tidspunkt ikke muligt at få indsigt i hvordan opgaverne løftes i praksis, og for forskningen at kortlægge og udvikle viden om området som helhed.



Modsat tidligere på området, stilles der i Barnets Reform krav til medarbejdere på anbringelsessteder om, at de skal kunne dokumentere deres indsats med afsæt i kommunens handleplan (Barnets Reform, 2011, s.279). Når en ung anbringes, skal det ifølge serviceloven ske på baggrund af en § 50 undersøgelses resultater.<sup>3</sup> Formålet med § 50 undersøgelsen er at konkretisere den unges livsbetingelser og problemstillinger ud fra en række forhold. De forhold resultaterne i en § 50 undersøgelse bygger på, kan fx være ”adfærd og udvikling, familieforhold, skoleforhold, sundhedsforhold, fritidsforhold og venskaber samt andre relevante forhold.”<sup>4</sup> Såfremt konklusionerne af § 50 undersøgelsen leder til en anbringelse, skal der af den anbringende myndighed udfærdiges en handleplan inden den unge anbringes (Barnets reform, 2011, s.135). ”En handleplan er et dynamisk arbejds- og styringsredskab for samtlige foranstaltninger i forhold til børn og unge.”<sup>5</sup> Målene i handleplanen er således fundamentet og udgangspunktet for den socialpædagogiske indsats i anbringelsen af den unge. Handleplanens formål er at angive formålet med indsatsen, samt indeholde konkrete mål baseret på de afdækkede problemstillinger i § 50 undersøgelsen.<sup>6</sup> Socialpædagoger på anbringelsesområdet kan i den forstand være i kontakt med mange forskellige samarbejdspartnere i den unges liv. Det kan både være i relation til den unges tætte netværk, men også til andre faggrupper og instanser som er i berøring med de forhold, der skal arbejdes med under den unges anbringelse. Det kan fx være familie, venner, kærester, sagsbehandlere skolelærere, PPR, læger, psykologer, misbrugskonsulenter, og andre pædagoger tilknyttet den unge, som kan være samarbejdspartnere i planlægningen af indsatser i praksis.

Der er altså en række udefrakommende krav, der efterlyser viden om socialpædagogisk praksis på døgninstitutionsområdet for anbragte unge. Derfor er det relevant at se nærmere på, hvordan socialpædagogikken kan imødekomme disse krav, da det kan være udviklende for området som helhed. Men hvordan forholder socialpædagoger sig til at dokumentere deres praksis?

---

<sup>3</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126342#K11>

<sup>4</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126342#K11>

<sup>5</sup> <http://www.servicestryrelsen.dk>

<sup>6</sup> <http://www.servicestryrelsen.dk>

## 2.2 HVORDAN GIVER DET MENING FOR SOCIALPÆDAGOGER AT DOKUMENTERE DERES PRAKSIS?

Socialpædagoger har, ifølge Stefansen, af flere årsager haft modstand mod at dokumentere deres praksis (Stefansen,(red.)2008). Stefansen har undersøgt socialpædagogers modstandsårsager til dokumentation og konkluderer bl.a., at et væsentligt aspekt i overvindelse af socialpædagogers modstand mod dokumentation er at deres individuelle viden inddrages, så det opleves meningsfyldt og motiverende for socialpædagoger at dokumentere deres praksis (Stefansen,(red.)2008). Men hvordan forklarer socialpædagoger modstanden mod dokumentation af praksis, og hvad peges der på, der kan imødekomme socialpædagogers måde at dokumentere på, så de føler sig inddraget og kan give mening i det daglige arbejde?

Modstanden mod dokumentation konkretiserer Stefansen ud fra tre former: ”praktiske vanskeligheder, pædagogiske vanskeligheder og personlige og holdningsmæssige vanskeligheder.” (Stefansen, (red.)2008).

Praktiske vanskeligheder defineres ved, at socialpædagoger ikke er trænet i at skrive og dokumentere, finder sprogbruget i beskrivelser og dokumentation praksisfjernt, oplever det tidskrævende i forhold til kerneydelsen, samt at der mangler kvalitative undersøgelser til at modsvare de kvantitative (Stefansen,(red.)2008).

Socialpædagoger vil altså have brug for støtte til at beskrive deres praksis, og dokumentationsmetoder skal være praksisnære og kunne integreres i forbindelse med udførelsen af kerneydelsen. Endvidere lægges der vægt på, at socialpædagogik er en kompleks størrelse, som ikke kun lader sig indfange af kvantitative undersøgelser med udgangspunkt i målbare parametre. Der peges på at dokumentationen også skal være af en kvalitativ karakter, som kan indfange de mellem menneskelige interventioner, hvor en stor del af indsatsen i socialpædagogisk arbejde udføres.

Pædagogiske vanskeligheder defineres ved socialpædagogisk modstand mod at arbejde med standardiserede pædagogiske metoder i forhold til børn og unge, da det opleves som værende i modstrid med at se det enkelte barn/unge som unik. (Stefansen, (red.)2008, s.105). Endvidere har

socialpædagoger svært ved at begrebsliggøre deres metoder, samt se hvilken gavn de anbragte børn og unge har af dokumentationen, da den opleves praksisfjern (Stefansen,(red.)2008).

Socialpædagoger oplever altså modstand i forhold til dokumentation af praksis gennem standardiserede pædagogiske metoder, som kontinuerligt skal anvendes og måles på i praksis. Det opleves at flytte fokus fra at se det enkelte barn/unges vanskeligheder eller ressourcer, og hæmme den faglige vurdering af hvilken indsats, der vil være mest hensigtsmæssig for den unge. Ydermere har socialpædagoger brug for støtte til at kunne begrebsliggøre de metoder, der kendetegner deres indsats. Derudover anses det som vigtigt, at dokumentationen er praksisnær og kan ses som gavnlig for de anbragte børn og unges udvikling.

Personlige og holdningsmæssige vanskeligheder defineres ved, ”at socialpædagoger har modstand mod standardiserede pædagogiske metoder og systematisk brug af metoderne, da det er indgribende i deres forståelse af individet som unikt.”(Stefansen,(red.),2008, s.106). Endvidere opleves dokumentation som indgribende i deres personlige frihed, og som kontrol fænomen (Stefansen,(red.)2008).

Personlig og holdningsmæssige vanskeligheder er således kendetegnet af, at socialpædagoger oplever dokumentationen af deres praksis værende bygget på måling af standardiserede pædagogiske metoder. Metoder som ikke tager højde for, at praksis ofte er i berøring med mange forskellige unge, som har hver deres styrker og svagheder, og som kræver forskellige former for indsatser. Dokumentation af socialpædagogisk praksis må altså ikke hæmme frihed til at variere metoder i indsatsen baseret på socialpædagogers faglige skøn, hvis det skal vurderes som meningsfyldt at udføre i arbejdet.

På baggrund af de modstandsformer som Stefansen definerer hos socialpædagoger mod dokumentation af deres praksis, konkluderer hun, at dokumentationsarbejdet skal planlægges med respekt for de anbragte børn og unge, og med en stor grad af inddragelse af socialpædagogers input (Stefansen,(red.)2008, s.113). Endvidere påpeger Stefansen en række faktorer, som er vigtige at inddrage i udvikling og tilrettelæggelse af dokumentation, hvis det skal give mening for socialpædagoger at anvende i praksis. Faktorerne konkretiseres som: 1). At der skal være tydelighed omkring de ydre lovmæssige krav og rammer for systematisk dokumentation. 2). At ledelsen skal formulere tydelige krav om, hvorledes dokumentation af det daglige arbejde kan tilrettelægges som

en del af udviklingsarbejdet på institutionen. 3). At socialpædagoger skal have indflydelse på dokumentationsmetoderne for at føle ejerskab, så de giver mening for socialpædagoger at anvende (Stefansen,(red.)2008, s.109-110).

I udvikling og tilrettelæggelse af dokumentationsmetoder ses det således som væsentligt, at ledelsen tydeliggør de udefrakommende lovmæssige krav for systematisk dokumentation. Ud fra sparring med- og input fra medarbejderne skal ledelsen formulere tydelige krav til, hvorledes dokumentationen skal tilrettelægges i det daglige arbejde, og hvorledes det kan ses som udviklingsarbejde i forhold til såvel unge, som socialpædagoger og for området som helhed. Ledelsens sparring med socialpædagoger tilknyttet institutionen er vigtig, da det kan give oplevelsen af at være inddraget i processen og føle ejerskab på måden hvorpå dokumentationen udfærdiges. Inddragelse af socialpædagoger tilknyttet institutionen, vil således give mulighed for nye input, som kan føre til revurderinger af- og tilpasninger til hvordan løbende udviklings- og dokumentationsarbejde sikres, så det giver mening at anvende i praksis.

Udgangspunktet for sparring mellem ledelse og medarbejderne er, ifølge Stefansen, at finde frem til en fælles fagligramme for de overordnede værdier på institutionen, og skal ses som en kontinuerlig proces, der aldrig betragtes som afsluttet (Stefansen, (red.)2008, s.112). Endvidere er det vigtigt at tydeliggøre dokumentationens gavn for socialpædagoger, så de ”får en oplevelse af at udarbejdelse af skriftligt materiale kan bidrage til at reflektere over arbejdet, og synliggøre hvad det er de gør i arbejdet med de anbragte børn og unge (Stefansen, (red.).2008, s.114). En vigtig motivationsfaktor for socialpædagogers gavn af at dokumentere deres praksis, vil altså være at ledelsen præciserer, hvilken gevinst socialpædagoger kan opnå ved at beskrive deres praksis. For socialpædagoger kan det fx være gavnligt at blive mere bevidst om egne indsatser i praksis, da erfaringer derved kan deles mellem socialpædagoger og optimere en mere helhedsorienteret indsats i forhold til de anbragte unge.

En anden stor udfordring i dokumentation af praksis for socialpædagoger er tid. Derfor præciseres det, at det er vigtigt at inddrage arbejdsgange, fysiske rammer og rutiner i tilrettelæggelsen af, hvornår og hvordan dokumentationsarbejdet skal foregå (Stefansen, (red.)2008). Dette med henblik på at bruge institutionens rammer konstruktivt, så dokumentationen kan indgå i praksisnære rutiner. Der opfordres derfor til ”at udvikle dokumentationsmetoder, som kan bruges sammen med de anbragte børn og unge.”(Stefansen, (red.),2008, s.112).

En måde hvorpå dokumentation af praksis kan opleves konstruktiv for socialpædagoger, er således ved at inddrage de unge i dokumentationen af hvilke indsatser, der karakteriserer det socialpædagogiske arbejde i forhold til deres problemstillinger og ressourcer. Endvidere vil det give socialpædagoger mulighed for at dokumentere deres praksis ud fra praksisnære rutiner i arbejdet med de unge.

Socialpædagoger på døgninstitutioner for anbragte unge oplever det altså som demotiverende at dokumentere deres praksis, hvis det kun foregår ud fra kvantitative målbare metoder, da de ikke opleves at kunne fange helheden og kompleksiteten i praksis. Endvidere er der modstand mod at bruge standardiserede pædagogiske målbare metoder, da de opleves at hæmme det faglige skøn, der tager udgangspunkt i det enkelte barn. Måden at imødekomme socialpædagogers modstand og motivere dem til at dokumentere praksis, er ved at inddrage dem i procesudviklingen af dokumentationsmetoder. Det kan bl.a. gøres ved at ledelsen tydeliggøre de udefrakommende dokumentationskrav, og i samarbejde med socialpædagoger tilrettelægger dokumentationen, så den kan indgå som en del af de daglige rutiner i arbejdet med de unge på institutionen. Endvidere er det vigtigt at ledelsen tydeliggør hvilken gavn dokumentation af socialfaglige indsatser kan have, og er behjælpelig med udførelsen af det skriftlige arbejde, hvis det skal give mening for socialpædagoger.

Men hvilke betingelser har socialpædagoger på nuværende tidspunkt for at dokumentere deres praksis?

### 2.3 SOCIALPÆDAGOGERS NUVÆRENDE BETINGELSER FOR AT BESKRIVE PRAKSIS

Historisk set har der ikke været meget fokus på synlighed om socialpædagogisk praksis. Relationsprofessionerne, hvilket bl.a. indbefatter socialpædagogik, har været præget af

*”en relativ høj grad af autonomi eller metodefrihed. De planlæggende, udførende og evaluerende dimensioner har således i stort omfang været integrerende dele af samme arbejdsproces og af samme medarbejders arbejds- og ansvarsområde.” (Hjort, 2008, s.32).*

Udviklingen af strategier, tolkning af teorier og evalueringer af indsatser i socialpædagogisk praksis, er altså i vid udstrækning foregået på de enkelte institutioner af de på det tidspunkt ansatte socialpædagoger. Det kan være derfor at vidensgrundlaget for fagets udøvelse anses som tyndt og

fragmenteret beskrevet, da socialpædagogisk arbejde beskrives på meget forskellig vis (Bryderup, 2005, s.3).

Socialpædagoger har altså ud fra et historisk perspektiv ikke haft nogle ensartede retningslinjer for, hvordan beskrivelser af praksis skulle udformes. De eksisterende beskrivelser af praksis er således udformet på forskellig vis, hvorfor det være svært at genskabe et sammenhængende billede af, hvordan indsatser planlægges og udføres i den aktuelle praksis. Det konkluderes bl.a. i et forskningsprojekt om døgninstitutioners hverdag og vilkår, at de praksisbegreber, der anvendes i beskrivelser fra praksis er flertydige, undefinerbare og svære at indholdsbestemme, da de kan pege på vidt forskellige handlemonstre. (Egelund og Jacobsen, 2009). Praksisbegreber betegner de begreber som hyppigst optræder i beskrivelser fra socialpædagogisk praksis, som fx ”omsorg, tryghed, forudsigelighed, relationer, troværdige voksne, at blive set og hensyn til individuelle behov.”(Egelund og Jacobsen, 2009, s.21).

Der peges på at pædagoger må blive i stand til at oversætte sine faglige dagligdagserfaringer til et sprog, som udenforstående kan forstå, hvis de skal kunne komme til orde og deltage i debatten om, hvordan og ud fra hvilke kriterier den eksisterende viden skal formidles (Moos, 2004, s.252). Det kræver ifølge Hjort, ”formuleret faglig viden, herunder viden om, hvordan man skaber ny viden i nye situationer, og det kræver evnen og viljen til at forklare sig...”(Hjort, 2005, s.23). Det vil sige, at hvis socialpædagoger skal have indflydelse på hvorledes deres praksis skal beskrives og dokumenteres, skal de kunne formulere sig i et sprog som udenforstående kan forstå. Indflydelsen på hvorvidt dokumentationen af socialpædagogisk praksis skal foregå ud fra standardiserede pædagogiske metoder og kvantitative kontra kvalitative metoder, er således afhængig af, at socialpædagoger udvikler metoder til at kunne formidle deres viden i et sprog udenforstående kan forstå.

Fagforbundet Socialpædagogerne peger på, at ”Hvis viden skal kunne genereres ud fra forskellige beskrivelser kræver det, at disse beskrivelser er udformet efter samme systematik og med samme præcisionsgrad og med samme brug af centrale begreber og ord. Dette er desværre ikke tilfældet i dag.” (Bryderup, 2005, s.3).

Det anses altså som centralt at få skabt en ensartet systematik for, hvordan socialpædagoger udformer deres beskrivelser, hvis beskrivelser fra praksis skal kunne oversætte socialpædagogiske

dagligdagserfaringer til et sprog udenforstående kan forstå. Det kræver at socialpædagoger er villige til at indtage midtbanen og forklare sig, hvis de skal have indflydelse på, hvordan og ud fra hvilke kriterier den eksisterende viden i praksis skal formidles.

## 2.4 SAMMENFATNING

Ud fra ovenstående betragtninger, mangler der altså beskrivelser af praksis, som på systematisk vis kan synliggøre viden om indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge. En stor del af den socialpædagogiske viden er på nuværende tidspunkt indlejret som implicit viden hos socialpædagoger. Derfor kan der ikke akkumuleres erfaringer om indsatser på området, som kan udvikle viden, der kan være gavnligt for området generelt. Der efterlyses derfor beskrivelser af praksis, som skal være udformet efter samme systematik, hvis de skal kunne generere og udvikle viden om indsatser i anbringelsen. Det kræver at der gøres op med den autonomi og metodefrihed, som beskrivelser fra praksis har været kendetegnet af. Men hvis det skal give mening for socialpædagoger at opgive deres metodefrihed og autonomi i dokumentationen af deres praksis, kræver det, at socialpædagoger inddrages i udviklingen af dokumentationsmetoder, som skal være praksisnære, og give mulighed for at den enkelte har frihed til at variere indsatsen alt efter dennes faglige skøn.

Derfor finder jeg det interessant at undersøge, hvorledes praktikeres viden kan italesættes og beskrives, da det vil være et væsentligt aspekt at have fokus på, hvis der skal udvikles dokumentationsmetoder, der inddrager socialpædagogers ”knowhow”, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i kapitel 4.

Først vil jeg undersøge hvilke samfundsmæssige mekanismer, der bevirker at socialpædagogikken i dag står over for store udfordringer om at kunne dokumentere praksis.

### 3. MODERNITETENS KENDETEGN

I dette kapitel har jeg valgt at bruge Giddens teorier om den samfundsmæssige udvikling, da Giddens anskuer modernitetens kompleksitet ud fra dualistisk perspektiv, hvor det er samspillet mellem strukturer i det omgivende samfund og handlende individer, der er udgangspunktet for forståelsen af modernitetens kendetegn. (Kaspersen,(red.)1996, s.399). Dette på baggrund af det ses som et væsentligt aspekt i udviklingen af dokumentationsmetoder, at de udefrakommende krav til viden tilgodeses, og det samtidig kan give mening for socialpædagoger.

Giddens forklarer modernitetens kompleksitet og dynamik ud fra tre fænomener: ”adskillelse af tid og rum”, ”udlejring” og ”refleksivitet” (Giddens, 1994)(Kaspersen,(red.)1996), som jeg vil uddybe i nedenstående.

”Adskillelse af tid og rum” forklarer Giddens som, at viden om samfundsmæssige forhold ikke er bundet til en bestemt lokalitet, men kan løftes ud af dets oprindelige sammenhæng, og formidles på kryds og tværs af tid og rum (Giddens, 1994, s.60-61). Det bevirker at samfundet har en iboende globaliserende karakter, der kan defineres som ”... intensivering af verdensomspændende sociale relationer, som forbinder fjerne lokaliteter på en sådan måde, at lokale begivenheder påvirkes af hændelser, der finder sted mange kilometer borte og vice versa.” (Giddens, 1994, s.60). Globaliseringen bevirker således, at viden kan udlejres på kryds og tværs af lokaliteter adskilt af tid rum. Viden er således ikke bundet til et lokalsamfunds normer og værdier, men er influeret af viden fra nær og fjern.

Giddens skelner mellem to typer af udlejningsmekanismer ”symbolske tegn” og ”ekspertsystemer”, der under et refereres til som abstrakte systemer. (Giddens, 1994, s.26).

”Symbolske tegn” refereres til som ”udvekslingsmedier, som passerer rundt mellem individer og institutioner.”(Kaspersen, 1996, s.406). Det kan eksemplificeres ud fra Danmarks tilslutning til Bologna processen i 2001.<sup>7</sup> Bologna processen muliggør, at studerende via ECTS systemet<sup>8</sup> frit kan bevæge sig og studere på kryds af tværs af de lande, der har tilsluttet sig Bologna processen. Derved bliver viden en vare, de studerende frit har adgang til, som kan bruges adskilt af tid og rum.

<sup>7</sup> [http://www.iu.dk/publikationer/2006/bologna-i-danmark-og-danmark-i-bologna/ CIR6250006\\_Bologna.pdf](http://www.iu.dk/publikationer/2006/bologna-i-danmark-og-danmark-i-bologna/ CIR6250006_Bologna.pdf)

<sup>8</sup> ECTS: European Credit transfer and accumulation system



”Ekspertsystemer” systemer refereres til som systemer, der giver garantier for forventninger på tværs af udstrakt tid og rum, hvilket kan gøres gennem evaluering af teknisk viden eller offentlig kritik, der kontrollerer dens form (Giddens, 1994, s.32). Det kan også eksemplificeres via Danmarks tilslutning til Bologna processen, der fordrer ”... at de nationale uddannelser på sigt bliver forpligtet på, at kunne beskrive deres uddannelser på en sådan måde, at de bliver ”genkendelige” i et europæisk system...”(Hjort, 2005, s.24). Danmarks tilslutning til Bologna processen betyder således for socialpædagogikken, at den skal kunne beskrives genkendelig i det europæiske system, hvilket ikke er muligt, hvis viden om indsatser i praksis ikke er tilgængelig. Det kan være derfor at faget socialpædagogik kritiseres af forskningen for ikke at beskrive deres praksis i et sprog, der giver mening for udenforstående (Moos, 2004)(Hjort, 2005) (Bryderup, 2005).

Moderniteten har altså en iboende tilgang til viden gennem medier, der muliggør at viden kan adskilles af tid og rum. Det eskalerer også kravet på viden, da oplysning om et forestående kan føre til yderligere spørgsmål om et andet forestående. Det kan antages, at tilslutningen til Bologna processen ikke som udgangspunkt handlede om efterspørgslen på viden om socialpædagogik, men en mulighed for at efterspørge viden på kryds og tværs af lande grænser, og derved udvide landenes samlede horisont og udviklingspotentiale. Men i og med landende tilsluttet processen, forpligter sig på at beskrive deres uddannelsessystemer på en genkendelig måde i det europæiske system, tydeliggøres behovet for synliggørelse af faget socialpædagogik. Derved bliver der i den samfundsmæssige struktur skabt behov for systematiseret viden, der kan dokumentere viden om indsatser i praksis.

Refleksiviteten i det moderne samfund beskriver Giddens som, ”at sociale praksiser konstant undersøges og omformes i lyset af indstrømmende information om de samme praksiser, og at deres karakter således ændres grundlæggende.” (Giddens, 1994, s.39). Den øgede refleksivitet påvirker, ifølge Stefansen, socialpædagogikken på flere planer. Det gør den bl.a. ved at socialpædagoger skal kunne beskrive deres handlinger og holdninger ud fra en individuel som professionel bevidsthed, samt at socialpædagoger i højere grad skal kunne begrunde og beskrive deres indsatser i forhold til målet for anbringelsen (Stefansen, 2008, s.101).

Refleksiviteten påvirker således den enkelte socialpædagogs viden på baggrund af den informationsstrøm af viden de har adgang til. Socialpædagogers individuelle som professionelle

viden kan således ændres i takt med den viden de er i berøring med. Det kan være derfor at der stilles krav til, at socialpædagoger dokumenterer hvordan de løfter handleplanens mål for anbringelsen, da de dagligt er med til at undersøge og omforme måden at drive socialpædagogik på døgninstitutioner, alt afhængig af hvilken viden de er i berøring med.

I forståelsen af socialt liv i moderniteten, ses det som afgørende, at inddrage individets måde at indgå som aktør i det omgivende samfunds strukturer (Kaspersen, 1996, s. 402). Giddens betegner individers handlinger ud fra et ubevidst plan, defineret som ”praktisk bevidsthed”, og et bevidst plan, defineret som ”diskursiv bevidsthed” (Kaspersen, 1996, s.401). Den ”praktiske bevidsthed” karakteriserer de rutinerede og automatiserede handlinger, der udgør størstedelen af vores handlinger, og som vi ikke umiddelbart er bevidste om og kan sprogliggøre. Den ”diskursive bevidsthed” karakteriseres som refleksioner og handlinger individer foretager på et bevidsthedsniveau, der lader sig eksplicit formulere om årsagen til, hvorfor og hvordan de handler (Kaspersen, 1996). Giddens påpeger, at inddragelsen af den ”praktiske bevidsthed” er særlig afgørende i forståelsen af socialt liv i moderniteten (Kaspersen, 1996, s. 402).

I forståelsen af socialt liv på døgninstitutioner for anbragte unge, er det således afgørende at inddrage socialpædagogers ubevidste som bevidste viden, hvis den fulde dybde og forståelse af hvordan indsatsen i praksis løftes, i forhold til de udefrakommende krav på viden defineret af de samfundsmæssige strukturer. Strukturernes stiller bl.a. via Barnets reform krav til socialpædagoger om, at dokumentere deres indsats med afsæt i handleplanens mål (Barnets Reform, 2011, s. 279). Derfor er det interessant at se nærmere på, hvordan målene i den kommunale handleplan defineres og løftes i praksis af socialpædagoger ud fra deres ”praktiske”- og ”diskursive bevidsthed”.

Spørgsmålet er så hvordan socialpædagogers viden kan være indlejret på forskellige niveauer, og hvordan den viden kan italesættes og beskrives?

## 4. VIDEN OG REFLEKSION I- OG OVER ”HANDLING-I-PRAKSIS”

I dette kapitel har jeg valgt at bruge Schöns teorier, da de er baseret på praksis nære antagelser om, hvordan viden er indlejret hos praktikere, samt hvordan ”viden-i-praksis” kan antage former som reflekteret- og ureflekteret viden (Schön, 2009). I nedenstående vil jeg først beskrive og diskutere, hvad viden i praksishandlinger er kendetegnet af. Dernæst vil jeg beskrive og diskutere hvordan der reflekteres- eller ikke ”reflekteres-i-handling”. Dette vil jeg understøtte med Wackerhausens tre teorier om ”blinde pletter” i praktiserendes erfaringsrum, som jeg vil bruge i diskussion af, hvorfor det kan være gavnligt for både anbragte børn/unge og socialpædagoger at dokumentere praksis. I de to første eksempler på ”blinde pletter” vil jeg bruge forskningsmæssige resultater, som genstand for diskussion. I det tredje eksempel vil jeg bruge et konkret eksempel fra egen praksis, som genstand for diskussion. Derudover vil jeg beskrive og diskutere, hvordan praktikere kan ”reflektere-i-handling”, og italesætte deres refleksioner fra- og viden om praksis.

### 4.1 ”VIDEN-I-HANDLING”

Socialpædagogisk praksis udføres ofte i her- og nu situationer, og den viden praktikere handler ud fra er således en viden, som er iboende i deres handlinger. Schön udtrykker det således ”Vores viden ligger som regel indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie vi har med at gøre.” (Schön, 2009, s.51). I mødet mellem en socialpædagog og ung, er de handlinger socialpædagoger vælger i situationen baseret på en viden, som er forankret i erfaringsgrundlag og handlingsmønstre. Socialpædagoger har fx ikke mulighed for at sætte handlingen med den unge på hold og læse forskellige teorier om indsatser, der vurderes hensigtsmæssige i situationen. I her- og nu øjeblikke med de unge, må socialpædagoger stole på deres dømmekraft, og handle ud fra en subjektiv viden. En viden, som Schön hævder, at den praktiserende dagligt foretager utallige kvalitetsbedømmelser ud fra, som ikke umiddelbart kan forklares ud fra regler og procedurer, men som er indbyggede genkendelser og bedømmelser af praktikers færdighedsmæssige præstationer (Schön, 2009). Socialpædagogers ”viden-i-handling” er således baseret på en genkendelighed med situationen, som er bestemmende for hvilken handling socialpædagoger vælger ud fra deres handlingsrepertoire af tidligere erfaringer.

Schön karakteriserer ”viden-i-handlings” egenskaber som en internaliseret viden, vi spontant handler ud fra, uden vi behøver at gennemtænke handlingerne og sjældent er klar over, hvordan vi er kommet i besiddelse af den viden, hvorfor den kan være svær at beskrive (Schön, 2009, s.55). Socialpædagogers ”viden-i-handling” er ud fra den betragtning en viden, hvis ophav som oftest er ukendt. En viden som kan være opstået gennem socialpædagogers livserfaringer, og internaliseret som en iboende viden. En viden som ikke behøves at gennemtænkes inden der handles, men som udføres ud fra en spontan reaktion baseret på den enkelte socialpædagogs fornemmelse i situationen, hvorfor vi sjældent er i stand til at italesætte den viden som handlingen afslører.

Schön beskriver den erfarne praktiker som en, der ”... ikke længere er afhængig af den etablerede teoris og tekniks kategorier, men konstruerer en ny teori til det unikke tilfælde.”...”Han eller hun holder ikke mål eller midler skilt ad, men definerer dem interaktivt, efterhånden som den problematiske situation defineres.” (Schön, 2009, s. 67). Erfarne praktikere handler således ud fra en kompleks viden, som både baserer sig på tillært teori, kropsliggjorte erfaringer og indsigter, som på kompetent vis sammensættes og intuitivt tilpasses den konkrete situation gennem føling og genkendelighed med situationen. Den handling der sættes ind med i praksis, bliver ud fra den betragtning først defineret i her- og nu øjeblikke med de unge ud fra socialpædagogers sammensmeltede videns- og erfaringsgrundlag. Socialpædagogers mål for indsatsen i handlingen er således ikke skilt ad fra midlet til at opnå målet i indsatsen, men defineres i her- og nu øjeblikket, hvor handlingen udspilles.

Det kan være derfor, at socialpædagoger har svært ved at begrebsliggøre deres metoder, da de defineres i handlingen ud fra situationens svaren igen på handlingen. Hvis mål og midler ikke skilles ad i handlingerne, men smelter sammen, kan det antages at blive uoverskueligt for socialpædagoger at konkretisere og begrebsliggøre, hvilket mål indsatsen stræber efter at imødekomme.

Det kan også være derfor, at socialpædagoger opponerer mod brugen af standardiserede pædagogiske metoder i dokumentation af deres praksis. I anvendelsen af standardiserede pædagogiske metoder vil socialpædagogen ikke have mulighed for at gøre brug af sin faglige intuition i handlingen med de unge, men vil skulle agere ud fra en på forhånd fastlagt metode konkretiseret af regler og procedurer for indsatsen. Det kan antages at lægge bånd på socialpædagogers faglige vurdering i handlingen med de unge, da metoderne ikke tager udgangspunkt i den reelle praksis, der er baseret på socialpædagogers utallige kvalitetsbedømmelser

i dagligdagen med de unge. Brugen af standardiserede metoder i dokumentation af socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge, kan ud fra den betragtning antages at give et konstrueret billede af praksis, som kan ligge langt fra den aktuelle virkelighed i praksis.

## 4.2 ”REFLEKSION I HANDLING”

Praktikerens viden er således en udefinerbar størrelse, der er svær at beskrive, da måder at løse opgaver på er baseret på den enkeltes refleksive grundlag i det øjeblik opgaven løses. Ifølge Schön er det netop ”denne proces af refleksion-i-handling, der er så vigtig for den kunstfærdighed, hvormed det indimellem lykkes praktiserende at håndtere usikre og ustabile situationer.” (Schön, 2009, s.52).

Måden at håndtere de udefinerbare situationers ustabilitet, sker gennem refleksivt at forholde sig til eget erfaringsgrundlag. Det kan være i socialpædagogers møde med forskellige unge, som ud fra deres erfaringsgrundlag har forskellige handlemønstre for, at håndtere forskellige problemstillinger. Situationer er således ikke givet på forhånd, da de sker i samspil med de unge og deres handlemønstre, som kan varieres fra ung til ung. Det kan være derfor at socialpædagoger giver udtryk for behov for frihed til at variere indsatser i praksis. Socialpædagoger er således nødt til at forholde sig til en ustabil praksis, som er foranderlig og kan ændre karakter alt afhængig af, hvilken ung handlingen udspilles sammen med i øjeblikket. Den ustabilitet socialpædagogers praksis er præget af, håndteres ved at socialpædagoger genkender træk i situationen fra tidligere erfaringer, som bruges til at håndtere usikkerheden i øjeblikket. Socialpædagoger spejler så at sige situationen i sit eget individuelle erfaringsgrundlag i forståelsen af hvilken handling, der findes mest hensigtsmæssig i situationen.

Såfremt situationen afviger fra det forventelige resultat og overrasker praktikerens erfaring for hvilken handling, der findes mest hensigtsmæssig i situationen, medfører det, ifølge Schön, ”refleksion-i-handling”. ”I sådanne processer ser refleksion ud til at fokusere interaktivt på handlingens udbytte, på handlingen selv og på den intuitive viden, der ligger implicit i handlingen.”(Schön, 2009, s.57). Derved eksperimenterer praktikerens med situationens svaren igen

på handlingen. Det kan føre til at praktikerens erfaringsgrundlag udbygges og vedkommende tilføres ny viden om, hvordan der kan handles i situationer af lignende karakter fremadrettet.

#### 4.3 REFLEKSIONENS ”BLINDE PLETTER” OG UFRUGTBARE HANDLEMØNSTRE

Men når det genkendelige i situationen fører til det forventede resultat af handlingen, kan det ifølge Schön føre til, at der efterfølgende ikke reflekteres over handlingen (Schön, 2009, s.57). Det kan føre til en mere tavs, spontan og automatisk ”viden-i-praksis”, da

*”den praktiserende, efterhånden som praksis bliver mere og mere en gentagelse og en rutine, og efterhånden som viden-i-handlingen bliver mere og mere ubevidst og spontan, måske glemmer at udnytte de vigtige muligheder for at tænke over, hvad det er han foretager sig.” (Schön, 2009, s.61).*

”Viden-i-praksis” kan således isoleres til den enkeltes erfaringsgrundlag uden mulighed for italesættelse, da der handles ud fra en automatiseret spontan viden, der ikke stilles spørgsmålstejn ved. Derved vil den individuelle forankrede viden ikke have mulighed for udvikling, da der ikke reflekteres over den viden, der handles ud fra. Det kan ifølge Wackerhausen føre til erfaringens ”blinde pletter” for praktikere, som kan forstærke erfaringsbaseret viden i et omfang, som medfører uønskede og utilsigtede konsekvenser (Wackerhausen, 2008). Det begrundes med at lige så vigtig som erfaring er for praktikere, lige så u hensigtsmæssig kan den være, hvis der ikke reflekteres over erfaringen ”... måske handlingsbåren kundskab nogle gange er handlingsbåren rigiditet og sædvanens ureflekterede lakaj.” (Wackerhausen, 2008, s.4). Wackerhausen deler erfarme praktikerens ”blinde pletter” op i tre fejlkilder: ”*det selvbekræftende erfaringsrum, det beskyttede erfaringsrum og det selektive erfaringsrum.*”(Wackerhausen, 2008).

*Det selvbekræftende erfaringsrum* er kendetegnet af at være ”invariabelt og uden eksplorative variationer, som vil resultere i erfaringer der let kan føre til selvbekræftende profetier og fejlagtig handlingsbåren kundskab.” (Wackerhausen, 2008, s.6).

Det kan eksemplificeres ud fra af nogle af de observationer og konklusioner, som forskningsprojektet om døgninstitutioner hverdag og vilkår frembragte. Omsorg er fx et praksisbegreb, der vurderes som centralt i indsatsen over for anbragte børn og unge (Egelund og Jacobsen, 2009). ”Det vil sige, at de anbragte børn og unge tilbydes en omsorg, der er emotionelt forankret, intens, forpligtende, kontinuerlig og baseret på et stærkt og tvingende imperativ.” (Egelund og Jacobsen, 2009, s.197). Det anses altså som et moralsk bud, at kunne tilbyde denne form for omsorg til unge i anbringelsen.

Den primære omsorgsrelation defineres i forskningsprojektet som en relation, der kun kan ydes af forældrene, da den eksisterer på baggrund af allerede etablerede tillidsrelationer, samt at forsøget på at opnå denne relation med anbragte børn i nogle tilfælde kan være direkte skadelig for barnet (Egelund og Jacobsen, 2009). Det begrundes med at mange anbragte børn ofte har oplevet den primære omsorgsrelation, som værende mangelfuld og skadelig, hvilket højst sandsynligt er en af grundene til anbringelsen. I forsøget på at opnå en sådan relation til et anbragt barn, kan det fx fremkalde minder eller uopfyldte behov hos barnet, som det vil forsøge at få opfyldt af socialpædagoger, som derved kommer til at indtage en forælderrolle i forhold til barnet. Da socialpædagoger har skiftende vagter, et familieliv, ferier osv., kan det tænkes at barnet vil opleve det som endnu et svigt, da socialpædagoger derved ikke vil have mulighed for at opretholde en så kontinuerlig og intens emotionelt forankret relation til barnet, som den primære omsorgsrelation kræver. Forskningsprojektet konkluderede bl.a., at forældresamarbejdet på nogle døgninstitutioner var påfaldende fraværende, hvilket bl.a. skyldtes at forældrene ansås som dem, der havde påført barnet skader (Egelund og Jacobsen, 2009, s.201) Det kan betyde at forældrene ikke inddrages som samarbejdspartnere i barnets liv, og derved støttes til at etablere et primært netværk i forhold til barnet.

Ovenstående kan være et eksempel på et *selvbekræftende erfaringsrum*. Socialpædagoger oplever i nogle tilfælde børn, som har været udsat for grufulde ting i relation til deres forældre. Ved at lade årsagen til anbringelsen træde i forgrunden, kan det tænkes, at socialpædagoger af bedste hensigter skærmer barnet for yderligere skadelige påvirkninger fra forældrene. Derved oplever socialpædagoger ikke erfaringer om, at forældre muligvis kan støttes i forælderrollen ud fra et andet perspektiv, og derved kunne etablere et andet forhold til barnet under anbringelsen. Det kan fx være ved, at barnet under og efter anbringelsen får bearbejdet nogle af de svigt, som har ført til anbringelsen i samarbejde med sine forældre. Det konkluderes bl.a. i den nyudkomne

vidensopsamling om anbragte børn/unge, hvor vigtigt det er at betone forældrenes betydning i forhold til barnet/den unge uanset årsagerne til anbringelsen (Petersen, 2010, s. 139). I og med socialpædagoger på anbringelsessteder, der anså forældrene ud fra ovenstående optik, ikke får erfaring med og reflekterer over, hvor vigtig forældreinddragelsen er for anbragte børn, kan de således bekræfte hinanden i en fejlagtig handlingsbåren kundskab om, at forældrene er skadelige for barnet, grundet tidligere skadelige påvirkninger af barnet, hvilket ikke er i barnets interesse, og har utilsigtede konsekvenser på sigt.

Dokumentation af socialpædagogisk praksis på døgninstitutionsområdet kan derfor være til gavn for anbragte børn/unge, da det vil give indsigt i anbragte børn og unges trivsel, som kan udbredes til området som helhed, og give socialpædagoger anledning til refleksion over egen praksis.

*Det beskyttede erfaringsrum* er et rum, hvor ”en uønsket og bestemt ikke optimal handlingsbåren kundskab kan udvikles, fastholdes og overleveres uforstyrret af de langsigtede konsekvenser.” (Wackerhausen, 2008, s.8). Dette kan eksemplificeres ud fra Bryderups forskningsprojekt om socialpædagogisk arbejde med børn og unge, som konkluderer, at der er to tendenser som på nuværende tidspunkt præger anbringelsesområdet, hvor af den ene er en ”*relationspædagogisk tilgang*” (Bryderup, 2005, s.285). Denne tilgang vurderes som en individuel kompensatorisk tilgang til barnet/den unge, der udviser metoder og mål, da det primære fokus ikke lægges på formålet for anbringelsen (Bryderup, 2005).

I ovenstående eksempel om, at beskytte barnet fra kontakt til sine forældre, som tidligere har været til skade for barnet, kan det antages at være ud fra en kompensatorisk tilgang. Socialpædagoger kan fx have villet yde børnene en primær omsorg, som de ikke har oplevet i relation til deres forældre. Derved bliver det årsagen til anbringelsen, der træder i forgrunden for indsatsen og ikke formålet. Formålet med anbringelsen er, som tidligere skrevet, konkretiseret i handleplanen ud fra opstillede mål, der vedrørende barnet/den unges livsbetingelser og forhold, som skal støttes gennem anbringelsen. Min erfaring fra praksis er, at der stort set altid i den kommunale handleplan er et mål om at støtte barnet/den unge i kontakten til familien, hvilket ud fra ovenstående betragtning må antages at glide i baggrunden. Det kan fx have konsekvenser for barnet/den unge, da tidligere anbragte giver udtryk for, at så stærke relationer som primær omsorg sjældent knyttes under anbringelsen uden for hjemmet (Egelund og Jacobsen, 2009, s.163).



Ud fra den betragtning kan det muligvis resultere i at tidligere anbragte unge står alene uden et bæredygtigt primært netværk, hvis de ikke er blevet støttet i at etablere et netværk til familien, og de ikke oplever anbringelsesstedet som sit primære netværk efter endt anbringelse. Derved kan socialpædagogiske overvejelser om at passe på barnet ud fra de bedste hensigter, således begrænse barnets udviklingspotentiale på sigt. Dette på baggrund af et *beskyttet erfaringsrum*, der tager udgangspunkt i, hvad der vurderes hensigtsmæssigt for barnet i anbringelsen, men adskilt af tid og rum fra, hvilke uønskede konsekvenser det medfører for barnet på sigt.

Socialpædagogers dokumentation af indsatser under anbringelsen kan give forskningen mulighed for at kortlægge viden om området som helhed. Den viden kan evt. sidestilles med forskningsmæssige undersøgelser i et longitudinelt<sup>9</sup> perspektiv, der kan konkretisere, hvorledes det går de anbragte unge på sigt, og således udvide det socialpædagogiske erfaringsfelt om, hvad der er vigtigt at reflektere over i indsatserne med de unge, og således være gavnligt for de anbragte børn/unge.

*Det selektive erfaringsrum* tager udgangspunkt i den enkelte praktikers selektive erfaringsgrundlag, hvor det pointeres, at "En selektiv funderet handlingsbåren "kundskab" har en stor chance for at være mere vildledende end vejledende og for mere at føre til en suboptimal end en optimal praksis." (Wackerhausen, 2008, s.11). Schön påpeger bl.a., at når praktikere ikke er opmærksomme på egen rolledefinition i forhold til klienten, er "De ikke opmærksomme på de måder, de *konstruerer* den virkelighed på, de fungerer inden for." (Schön, 2009, s. 259). Det kan fx være i forhold til, hvordan praktikere udøver sin rolle i det forlæggende professionel/klient forhold, hvor der kan opstå en tvetydighed om, hvorvidt den praktiserendes arbejde har med social kontrol eller hjælp at gøre (Schön, 2009, s.243).

I socialpædagogisk praksis kan det fx forekomme tvetydigt om der ageres ud fra social kontrol eller hjælp, når de unge skal sendes af sted i skole om morgenen. Socialpædagoger kan fx handle ud fra et eksisterende lovgrundlag om, at der er skolepligt i Danmark<sup>10</sup>. Socialpædagoger kan også handle i henhold til en kvantitativ funderet viden om, at langt færre anbragte unge opnår en 9. kl. afgangseksamen i forhold til unge generelt (Petersen, 2010). Derved kan der opstå en tvetydighed i socialpædagogers budskab, da det både har karakter af social kontrol, da der er skolepligt i Danmark, og af at ville hjælpe den unge til et godt voksenliv gennem støtte til at færdiggøre 9. kl..

---

<sup>9</sup> Defineres som længdesnitsundersøgelse i Psykologisk/Pædagogisk Ordbog

<sup>10</sup> <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039#K5>

Dette på baggrund af den professionelle viden om, at skolegang for anbragte unge er særlig vigtigt at have fokus på, da en kvantitativ undersøgelse viser, at uafsluttede folkeskoleforløb ser ud til at være en særlig faldgruppe for anbragte unge.

Schön påpeger, at det netop er forholdet om, hvorvidt man indtager en rolle som ekspert eller reflekterende praktiker, som kan fremprovokere forskellige reaktionsmønstre hos klienten (Schön, 2009). Eksperten karakteriseres som en der ”formodes at vide og må påstå det, uanset om jeg er usikker eller ej.” (Schön, 2009, s.251). Eksperten er således en, der fremfører sin viden ud fra et perspektiv, der ikke inddrager klienten i det forestående, men påkalder sig sin ekspertise, som gyldig argumentation. Rollen som reflekterende praktiker vender jeg tilbage til i afsnit 4.4.

Ekspert rollen kan eksemplificeres ud fra et nyligt udsagn fra en ung i egen praksis. Den unge har igennem længere tid haft en meget ustabil skolegang. På trods af adskillige socialpædagogiske indsatser for at hjælpe den unge af sted i skole om morgenen, er det ofte endt med, at den unge har valgt ikke at tage i skole. Den unges kontaktperson vælger derfor at have en snak med den unge om, hvordan det kan være, at den unge ofte vælger skolen fra. I samtalen giver den unge udtryk for, at hun oplever, at vi (os professionelle) vil vinde, hvis hun tager i skole. Ud fra dette eksempel kunne det tyde på, at den unge har en oplevelse af at være mødt af socialpædagoger i ekspert roller. Schön påpeger, at det normale professionel/klient forhold, hvor den professionelle indtager en ekspert rolle ofte antager en form for vinder/taber prægede kontrolspil, som kan medføre ”at klienten bestrider den professionelle ekspertise for at reducere den professionelle kontrolmulighed.” (Schön, 2009, s.254).

Det kan fx være ved at socialpædagoger har påpeget en viden om, at en manglende skolegang vil stille den unge ringere for at opnå et godt voksenliv i et samfund, hvor viden ses som nøglen til vækst. Derved bliver det socialpædagogers generelle viden om anbragte unges skolegang, der bliver gyldig argumentation for at den unge skal gå i skole. Det kan have resulteret i en tvetydighed i budskabet for den unge, der italesættes som hjælp af socialpædagoger, men som af den unge opfattes som ”bedrevidenhed” om hendes livsbetingelser. En ”bedrevidenhed” som kan have sit afsæt i en kvantitativ undersøgelse, der med tørre tal viser, at anbragte unge ikke opnår samme skolegang som deres jævnaldrende på trods af anbringelsen. Det kan tænkes at stresse nogle socialpædagoger, da de kan opleve usikkerhed om, hvorvidt de udfører deres arbejde godt nok, når de ikke formår at understøtte den unges skolegang, så denne har mulighed for at gennemføre en uddannelse, hvilket er en del af lovkravet til anbringelsen (Serviceloven.dk). Derved kan det blive

de udefrakommende krav og forventninger, der kommer til at betinge handlingen i forhold til den unges skolegang. Dette med henblik på at støtte den unge, som der ud fra et samfundsmæssigt perspektiv forventes af socialpædagoger. Gyldigheden for handlingen med den unge kan således begrundes med socialpædagogers ekspert viden om anbragte unges skolegang. Erfaringsrummet for den professionelle ekspertise bliver således selektivt, idet det kun tager udgangspunkt i den professionelle viden om, hvorfor det er godt med skolegang. I handlingen med den unge antager det så form af et vinder/taber spil, med det resultat, at den unge har modstand på at tage i skole for at bestride den professionelle ekspertise og reducere dennes kontrolmulighed. Derved bliver socialpædagogens *selektive erfaringsrum* af, hvorfor det godt for den unge at komme i skole mere en suboptimal praksis for socialpædagogen, da denne kan henholde sig til dennes sikkerhed for ekspertviden om, hvorfor det er godt for den unge at komme i skole. Men resultatet i praksis er ikke optimalt, da den unge, grundet en oplevelse af at være aktør i et vinder/taber spil, vælger ikke at tage i skole. Det kan fx heller ikke være særligt tilfredsstillende for socialpædagoger, at være i relation til unge i et vinder/taber forhold, der ikke fører til en optimal praksis for den unge. Dette på baggrund af, at ekspertrollen er karakteriseret af en viden, der ikke er til diskussion. Derved bliver det også socialpædagogens ansvar alene, da det er dennes viden, som er vejviser for hvorledes den unges mål nås. Det kan antages at føre til udbrændthed på sigt, hvis socialpædagogers viden gang på gang opleves ikke at slå til.

Derfor vil det være hensigtsmæssigt for socialpædagoger at få reflekteret over egen rolle i forhold til de unge, og derved udvide erfaringsrummet for hvordan deres handlinger tolkes af de unge, så midlet til at nå målet bliver tydeligt for såvel socialpædagoger som unge. Endvidere vil det også være hensigtsmæssigt at få dokumenteret socialpædagogers indsatser på døgninstitutionsområdet på en kvalitativ måde, da det derved vil være muligt at sidestille resultaterne af kvalitative som kvantitative undersøgelser, og opnå en større forståelse af udfordringerne på anbringelsesområdet. Det kan antages at udfordringer ved anbragte unges gennemførelse af 9. kl. afgangseksamen også skyldes de opvækstmæssige vilkår, der har ført til anbringelsen. Socialpædagoger kan ikke kompensere for de opvækstvilkår, som har ført til anbringelsen, men kan gennem afklaring af den unges individuelle vanskeligheder i forhold til skolegang, tilrettelægge indsatsen i samarbejde med de unge, så de har mulighed for at opnå det bedste udviklingspotentiale på sigt.

”Viden-i-praksis” kan således være indlejret i ”blinde pletter” og ufrugtbare handlingsmønstre, der umiddelbart ikke reflekteres over, medmindre socialpædagoger overraskes af situationens svaren

igen i handlingen. Men hvordan kan erfaringens ”blinde pletter” og rigiditet italesættes og beskrives?

#### 4.4 REFLEKSION OVER HANDLING

For at kunne italesætte den implicitte viden, som ofte ligger i praksisfællesskabers selvfølgeligheder, kræver det, ifølge Wackerhausen, refleksion (Wackerhausen, 2008). ”Viden-i-praksis” kan også være en del af den institutionelle kultur i en personalegruppe, da ”Vi ikke blot tænker i grupper, vi tænker også med grupper.” (Wackerhausen & Wackerhausen, 2000, s.15). Den faglige viden socialpædagoger gør brug af i deres praksis, kan altså både være indlejret som en iboende intuitiv viden, der handles ud fra i konkrete situationer, og indlejret i den kultur, som er herskende på en given institution. Den refleksion, der kræves for at italesætte praksisfællesskabers selvfølgeligheder, er ifølge Wackerhausen, en refleksion som ikke fastholder sædvanens iboende tilgang til den enkelte og praksisfællesskabets ekspertise, men som indeholder ”En ”fremmedhed” som kan reliefsætte det sædvanlige – og dermed få det velkendte til at træde ud af selvfølgeligheden, træde ud af periferien og selv blive sat i fokus.” (Wackerhausen, 2008, s.18). Dette for at tvinge praksisfællesskabet til at overskride de iboende selvfølgeligheder, der ligger implicit forankret i forståelsen af begreber, viden og perspektiver på området, og få det selvfølgelige op til revision. En fremmedhed til at reflektere over praksis, kan således udfordre og overskride både den enkelte socialpædagog og fællesskabets måde at italesætte og beskrive praksis.

Det at indtage rollen som reflekterende praktiker, kan ifølge Schön, netop forekomme fremmed for den praktiserende ”Hvad enten den professionelle nu indtager en stærk eller en svag udgangsposition, så kræver den reflekterende kontrakt kompetencer, som kan forekomme ham fremmed.” (Schön, 2009, s.250). Den reflekterende praktiker karakteriseres som en, der formodes at vide, men ikke er den eneste i situationen, der besidder vigtigt viden, hvor usikkerheden kan være en kilde til læring for såvel klienten som den praktiserende selv. (Schön, 2009, s.251). Den reflekterende praktiker er således en, der påkalder sig viden om et forestående ud fra et inddragende perspektiv. Dette med henblik på at opnå en fælles forståelsesramme for, hvordan deres fælles viden

om et forestående kan være lærende for begge parter og derved afklare usikkerheder om, hvorfor og hvordan deres fælles mål skal nås.

I ovenstående eksempel fra egen praksis med den unge, der har vanskeligheder ved at passe sin skolegang, kan socialpædagoger fx også støtte den unge gennem en reflektiv dialog om, hvad den unge gerne vil bruge sin skolegang til, og derved agere som hjælper i forhold til, hvordan den unge kan realisere sine fremtidsdrømme. Ud fra en reflekterende dialog med den unge, vil socialpædagoger og den unge opnå en fælles forståelsesramme af, hvordan midlet – handlingen - kan føre til at den unge kommer i skole, hvilket vil være gavnligt for begge parter, og i den unges interesse på sigt.

Det kan eksemplificeres ud fra kontaktpersonens samtale med den unge om, hvorfor den unge ofte vælger skolen fra. I samtalen mellem kontaktperson og ung, spørger kontaktpersonen nysgerrigt indtil, hvad vi vil vinde ved hun ikke tager i skole? Den unge udtrykker, at hun ofte føler sig dum i skolen. Når vi, socialpædagoger, så forholder hende til, at hun skal i skole for at have gode muligheder på sigt, oplever hun, at vi ikke forstår, hvad det er, der gør det svært at komme i skole. Følelsen af at være dum forstærkes af ikke at tage i skole, da hendes oplevelse så er, at vi så ikke tror på hun har gode muligheder på sigt. Ud fra den betragtning kan det være, at den unge bestrider den professionelles ekspertise om dennes kendskab til hendes muligheder. Kontaktpersonen spørger så, hvilke fremtidsdrømme den unge har for sit liv? Hertil svarer den unge, at hun gerne vil være sygeplejerske. Kontaktpersonen spørger så, hvad den unge mener der skal til for at hun kan blive det, hvortil den unge svarer, at hun så skal have en uddannelse. Kontaktpersonen spørger så, hvad der skal til for at opnå en uddannelse, hvortil den unge svarer, at det vil kræve at man går i skole. Kontaktpersonen spørger så den unge, hvem der så vil vinde i situationen, hvis den unge går i skole, hvilket den unge ud fra dialogen mener, vil være hende selv. Kontaktpersonen og den unge aftaler i samtalen, at vi socialpædagoger skal forholde den unge til sit ønske om at blive sygeplejerske, når hun skal af sted i skole om morgenen. Det kan muligvis flytte hendes usikkerhed om at føle sig dum i skolen, til at have fokus på hendes mål om at blive sygeplejerske.

I samtalen med den unge, indtager kontaktpersonen rollen som reflekterende praktiker, da hun ikke forbeholder sig retten til at være den eneste i situationen, der ved, hvorfor det ville være godt for den unge at komme i skole. Kontaktpersonen inddrager den unges viden om, hvorfor den unge mener det vil være godt for hende at komme i skole. Derved udfordrer kontaktpersonen sin faglige videns usikkerhed ved at inddrage den unges viden, hvorved deres fælles viden udfoldes i form af

en aftale/kontrakt for, hvordan deres fælles mål om at få den unge i skole kan nås. I handlingen om at få den unge af sted i skole om morgenen, kan der derved opstå en gensidig ”refleksion-i-handling” mellem den unge og socialpædagog, da begge parter er bevidste om udgangspunktet for handlingen.

Schön påpeger, at en sådan kommunikationsproces mellem professionel og klient er nødvendig, da ”Såvel den praktiserende som klienten medbringer til deres møde en forståelsesramme, som de kun delvist kan kommunikere til hinanden, og som de også kun i begrænset omfang kan beskrive for sig selv.” (Schön, 2009, s.248). Igennem reflekterende dialoger mellem unge og socialpædagoger kan de udforske deres grænser for ekspertise, og derved udfolde deres fælles viden ud fra hver deres forståelsesramme. Derved vil både socialpædagog som ung delvist kunne kommunikere deres forståelsesramme af, hvorfor det er vigtigt for den unge at komme i skole. Igennem den reflekterende kontrakt vil både socialpædagog som ung forpligte sig på, hvordan de kan arbejde sig hen imod, at nå den unges mål ud fra en fælles forståelsesramme. Den reflekterende kontrakt mellem den unge og socialpædagog fører nødvendigvis ikke til, at den unge får en stabil skolegang dagen derpå. Men det kan føre til at socialpædagogen vil have mulighed for at forholde den unge til egne mål, hvis den unge vælger ikke at tage i skole. Det kan føre til endnu en reflekterende kontrakt, hvor socialpædagog som ung kan italesætte deres viden om, hvordan de hver især anskuer den unges individuelle vanskeligheder og ressourcer, og få afklaret og afstemt forventninger til hinandens ageren i handlingen om, at få den unge i skole. Den professionelle socialpædagog og den unge klient kan derved indgå et samarbejde i form af en kontrakt, som er kendetegnet af anerkendelse for hinandens viden og præget af en fælles indsats.

Den reflekterende kontrakt mellem professionel og klient, kræver ifølge Schön, at den professionelle er villig til at stille sin viden til skue og udstille sine usikkerheder over for klienten (Schön, 2009, s.250). Det er netop det forhold, der ifølge Schön kan forekomme fremmed, da den professionelle ”... normalt forventes at holde sin ekspertise for sig selv og som noget mystisk, forventes der nu af ham, at han offentligt reflekterer over sin viden-i-praksis og stiller sig åben over for sine klienters spørgsmål.” (Schön, 2009, s.250). Igennem reflekterende dialoger mellem klient og professionel, kan der udfærdiges en reflekterende kontrakt, som begge parter føler ejerskab på. Den reflekterende dialog og kontrakt med den unge, kan således føre til en tydelighed af socialpædagogers rolle som hjælper, og den unges rolle som modtager af den hjælp. Socialpædagoger vil derved også have sikkerhed for egen rolle om at agere som hjælper i den unges

liv, hvor den unge vil skulle tage ejerskab for sit ansvar af aftalen, hvilket også kan antages at medføre selvstændighed for den unge på sigt. Schön påpeger, at reflekterende kontrakter mellem klient og professionel skal ”implementeres på en måde, så de tilskynder til offentlig granskning inde for strukturen selv...” (Schön, 2009, s.249). Socialpædagoger vil således have mulighed for at italesætte deres indlejrede viden gennem reflekterende kontrakter med de unge. Reflekterende kontrakter mellem socialpædagog og ung skal gerne udformes på en måde, så de kan offentligt granskes.

De reflekterende kontrakter kan fx granskes inden for strukturen selv gennem virtuelle verdener, da Schön påpeger, at ”... en praksis, der konstruerer, vedligeholder og bruger virtuelle verdener, udvikler evnen til den ”refleksion-i-handling”, som vi kalder kunst.” (Schön, 2009, s.143). Virtuelle verdener skal forstås som en refleksiv dialog mellem fagfæller om deres fælles praksis (Schön, 2009, s.143). Igennem virtuelle verdener kan praksis så at sige løftes ud af den sammenhæng, hvor den er foregået, og være genstand for refleksion mellem kolleger. I en socialpædagogisk sammenhæng kan det fx være på døgninstitutionens team- og personalemøder.

Gennem sparring med kolleger om refleksioner fra praksis, vil socialpædagoger sammen kunne undersøge og udforske de problemstillinger og dilemmaer, som de måtte opleve gennem deres praksis. Det vil kunne føre til en rolle afklaring for den enkelte og til refleksion for fællesskabet.

Implementering af refleksive dialoger og kontrakter i socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner, vil således give mulighed for at tilrettelægge dokumentationen af praksis, så den inddrager de anbragte unge i dokumentationen og kan indgå i det praksisnære rutiner på døgninstitutionen. Schön påpeger, at udvikling af rollen som reflekterende praktiker sker over tid, da alt er en proces (Schön, 2009). De forskellige parter, socialpædagoger som unge, skal således have tid til at eksperimentere med de nye roller og blive tryk ved dem i udvikling og implementering af refleksive dialoger og kontrakter i socialpædagogisk arbejde.

## 4.5 SAMMENFATNING

Socialpædagogers ”viden-i-praksis” er således indlejret i praksis som en viden, der sammensættes og konstrueres af socialpædagoger i handlingen med de unge. Dette ud fra en individuel faglig vurdering, baseret på den enkelte socialpædagogs subjektive erfaringsgrundlag. En viden som kan føre til ”blinde pletter” og ufrugtbare handlingsmønstre, hvis der ikke reflekteres over den pågældende viden. Derfor vil det ikke være hensigtsmæssigt for socialpædagoger at henholde sig til sin hidtidige autonomi, der mystificerer praksis, da det kan være gavnligt for unge som socialpædagoger, at få italesat og synliggjort deres praksis gennem refleksion. Måden at reflektere i- og over praksis kan være gennem reflekterende dialoger mellem unge og socialpædagoger, hvor begge parter viden om et forestående inddrages. Refleksive dialoger mellem socialpædagog og ung, kan føre til en afklaring af hinandens roller og en fælles forståelseshorisont af det forestående, som kan skrives ned i en reflekterende kontrakt. Den reflekterende kontrakt mellem socialpædagog og ung, kan efterfølgende bruges som sparringsredskab i en virtuel verden mellem socialpædagoger. Brugen af virtuelle verdener refleksionsrum, kan skærpe praksisfællesskabets opmærksomhed på ”blinde pletter”, og udvide gruppens samlede handlingsrepertoire, gennem udvikling af evnen til ”refleksion-i-handling”, hvilket kan være til gavn for både unge som socialpædagoger.

Spørgsmålet er så, hvordan en så kompleks og flertydig viden kan håndteres?



## 5. SECI, *BA* AND LEADERSHIP: EN ENSARTET MODEL FOR DYNAMISK VIDENSUDVIKLING

I dette kapitel vil jeg beskrive og uddybe modellen ”SECI, *ba* and leadership”. Jeg har valgt at undersøge denne models måde at håndtere viden på, da modellens formål er at kunne håndtere viden som dynamisk størrelse, der forandres, udvikles og ændrer karakter i samspil med de aktører, der tolker og udøver viden i forskellige kontekster i en given virksomhed (Nonaka, et al.(red.), 2001). Dette på baggrund af mit ærinde som er, at undersøge hvorledes viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutionsområdet for anbragte unge kan håndteres, så de udefrakommende krav til viden tilgodeses og det samtidig kan give mening for socialpædagoger.

Jeg vil først beskrive, hvordan professor Nonaka i vidensdeling m.fl. anskuer viden og udvikling af viden. Dernæst vil jeg afsnitsvis belyse og uddybe modellens tre elementer ”SECI, *ba* og knowledge assets og deres fire delelementer. SECI fungerer som processen, hvori i viden udvikles gennem socialisering, *ba* fungerer som platform for udvikling af viden og knowledge assets er fundamentet for håndtering af viden og moderere vidensudviklingsprocessen (Nonaka, et al.(red.), 2001). Derefter vil jeg sammenfatte dette kapitels pointer ud fra hvilke faktorer, der vægtes med henblik på at kunne lede og håndtere den vedvarende vidensudviklingsproces.

### 5.1 ANSKUELSE AF- OG UDVIKLING AF VIDEN BAG MODELLEN

Anskuelse af viden bag modellen opfattes ikke som sikker viden, der er kontekstfri (Nonaka, et al.(red.), 2001, s.14). Derimod anskues viden og udvikling af viden som dynamiske størrelser, der altid skal ses i relief til en given kontekst og er afhængig af de aktører, i de organisationer hvori den pågældende viden bruges og udvikles (Nonaka, et al.(red.), 2001). Nonaka m.fl. påpeger, at viden der ikke er sat i relief til en kontekst blot er information (Nonaka, et al.(red.), 2001, s.14). Udvikling af viden skal således ses i relief til, hvordan individer tolker et givent materiale i den kontekst hvori tolkningen af materialet operationaliseres, og anvendes ud fra individets subjektive erfaringsgrundlag.

I en socialpædagogisk kontekst på en døgninstitution kunne det fx være, hvordan de enkelte praktikere ud fra deres erfaringsgrundlag har tolket den information de er blevet tillært via teorier. Socialpædagogers operationalisering af teorierne i mødet med de unge kan fx afstedkomme en viden om, hvordan de kan anvende teorier i praksis med forskellige unge. Derved omdannes teorierne fra information til viden om, hvordan den enkelte kan anvende teorierne i praksis.

Viden anskues ud fra to former: en eksplicit og en tavs viden (Nonaka, et al.(red.),2001, s.15). Eksplicit viden defineres som viden, der i en eller anden form er skrevet ned og nemt kan kommunikeres til andre (Nonaka, et al.(red.),2001). I en socialpædagogisk sammenhæng kunne det fx være beskrivelser af indsatser, der udarbejdes af socialpædagoger, som opfølgning på de mål, der er opstillet i den kommunale handleplan.

Tavs viden defineres som værende en meget personlig viden, og kategoriseres som en subjektiv viden, der tager afsæt i den enkeltes erfaringsgrundlag, og er baseret på den enkeltes intuition og fornemmelse for handlen i en given situation (Nonaka, et al.(red.),2001, s.15). Tavs viden beskrives også som værende svær at give en fast form og lade komme officielt til udtryk, da den er individuelt forankret og baseret på den enkeltes engagement, idealer, værdier og følelser og udspringer af den enkeltes handlen i en given situation (Nonaka, et al.(red.),2001, s.15). I en socialpædagogisk sammenhæng kunne det fx være, hvordan den enkelte tolker handleplanens mål, samt hvilke indsatser der gøres brug af i forskellige situationer i arbejdet med de unge.

De to former for viden: eksplicit og tavs viden, ses som afhængige af hinanden i eksplicitering af ny viden, idet de komplimenterer hinanden og derved omformer hinanden, og betegnes som "the knowledge-conversion process." (Nonaka, et al.(red.),2001). De to former for viden skal således interagere med hinanden, hvis vidensudvikling skal finde sted "Explicit knowledge without tacit insight quickly loses its meaning." (Nonaka, et al.(red.),2001, s.15). Den eksplicite viden tilfører viden til processen i form af håndgribeligt materiale. Måden hvorpå de enkelte socialpædagoger tolker den viden og handler på den i givne situationer udleder derved tavs viden. Eksplicit viden i socialpædagogisk praksis kan fx være forskellige former for teorier, men hvis de ikke sættes i relief til, hvordan de tolkes af de enkelte socialpædagoger og bruges i praksis i mødet med forskellige unge, forbliver det blot statistiske teorier uden eksemplificeringer, der kan føre til ny viden.

Der argumenteres for at processen for vidensudvikling går gennem par af modsætningsfyldte begreber som fx orden og kaos, hvor det ses som afgørende, at processen styres ud fra en tænkning om at overskride og integrere de modsætningsfyldte forhold og derved generere viden (Nonaka, et al.(red.),2001). Se figur 3.1.

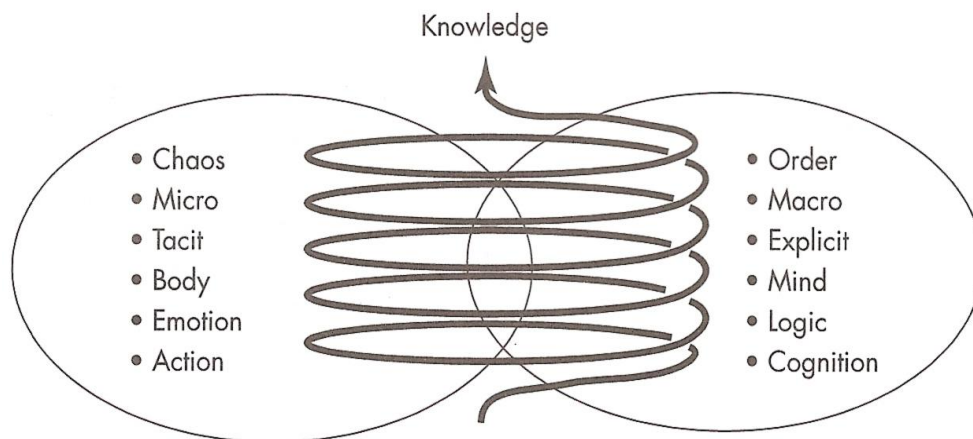
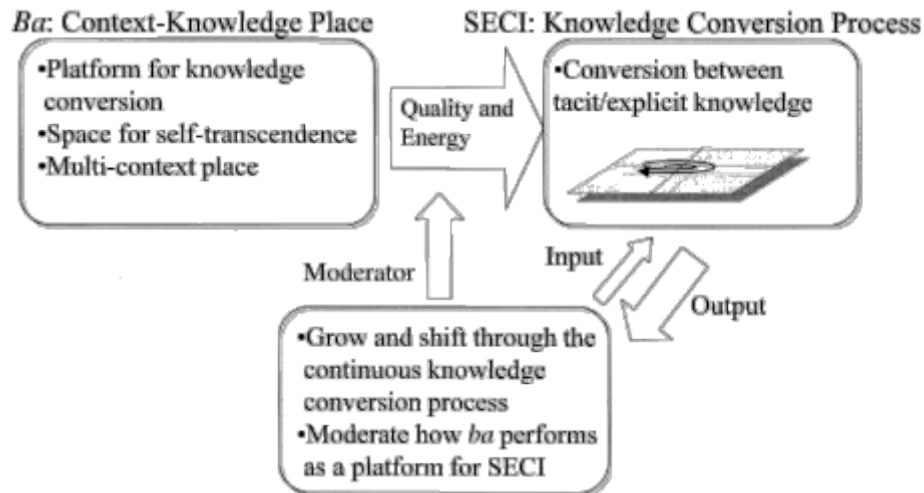


FIGURE 3.1 *Knowledge created through a spiral*

Det er samspillet mellem den enkeltes individuelle tilgang til problemstillingen på mikro plan, som via samspil og dialog med organisationens medlemmer skal bredes ud til organisationens samlede aktører på makro plan. Målet er derved at få overblik over organisationens individuelle og fragmenterede tilgange til problemstillinger, for at skabe orden på organisationens samlede vidensmængde.

Vidensudviklingsprocessen styres gennem interaktion mellem modellens 3 elementer: SECI, *ba* and knowledge assets og deres fire delementer og former således en vidensspiral (Nonaka, et al.(red.),2001). SECI er en proces, hvor eksplicit og tavs viden italesættes og skrives ned via socialisering, *ba* refererer til den kontekst, hvor den pågældende viden deles, og knowledge assets – er virksomhedens vidensaktiver (min oversættelse) i form af input og output, som modererer processen i udviklingen af ny viden. (Nonaka, et al.(red.), 2001, s.16). Se nedenstående figur (Nonaka, et al.(red.),2001, s.17)



Dynamikken i vidensudvikling skal således forstås ud fra, hvordan tavs og eksplicit viden komplimenterer hinanden i samspil med modellens 3 elementer med henblik på at skabe en vidensspiral, hvor ny viden genereres.

Det er vigtigt at processen anskues via en spiral, hvor alle elementer interagerer på lige fod med hinanden, da processen ikke lukker sig om sig selv i en cirkel, men betragtes i konstant udvikling (Nonaka, et al.(red.),2001). I nedenstående vil jeg beskrive de tre elementer og deres fire delelementer.

## 5.2 SECI

SECI er et akronym for: socialisering, eksternalisering, kombination og internalisering, som er de fire delelementer, som elementet SECI indeholder (Nonaka, et al.(red.),2001, s.16). Det er i dette element, at den eksplicitte- og tavs viden interagerer med hinanden via menneskelig kontakt og dialog. Formålet er at rammesætte og muliggøre interaktion mellem tavs og eksplicit viden, for derved at omdanne og udvikle den viden gennem socialisering i organisationen (Nonaka, et al.(red.),2001). Den menneskelige socialisering på en døgninstitution for anbragte unge kan være personalet i mellem, kontakten til unge, kontakt til eksterne samarbejdspartnere og andre instanser eller gennem socialisering de unge imellem. I nedenstående vil jeg afsnitsvis belyse og uddybe de fire funktioner i elementet SECI.

### 5.2.1 SOCIALISERING

I denne proces deles den tavse viden af kolleger gennem observationer og kropsliggjorte erfaringer (Nonaka, et al.(red.),2001). Socialisering på en døgninstitution kan fx deles gennem kollegers observationer af hinandens handlinger, og observation af hinandens interaktion med unge i forskellige situationer. Ifølge Nonaka m.fl. optræder socialiseringsprocessen ofte som traditionel mesterlære (Nonaka, et al.(red.),2001). Det er altså bl.a. gennem de delte erfaringer og sidemandsoplæring medarbejderne imellem, i arbejdet med de unge, at ny tavs viden udvikles. Det kunne fx være observationer af kollegers tonefald, udstråling, måden at positionere sig i rummet, som nuancerer tidligere erfaringer af forskellige tilgange til de unge i praksis. Socialiseringsprocessen kan også være i forhold til observationer af forskellige unge og samarbejdspartnere, som kan farve socialpædagogens bevidste og ubevidste tilgang til den unge og evt. udbygge dennes metodegrundlag i forhold til forskellige unge, da ”Firms often acquire and take advantage of the tacit knowledge embedded in customers or suppliers by interacting with them.”(Nonaka, et al.(red.),2001, s.17). Eksterne samarbejdspartnere kunne fx være skolelærere, sagsbehandlere, familie, venner, kærester til den unge osv.. I formelle eller uformelle møder med samarbejdspartnere kan socialpædagoger fx observere den unges adfærd i forhold til disse eller samarbejdspartners tilgang til den unge, samt hvordan socialpædagoger selv deltager i socialiseringen med de eksterne parter og den unge.

### 5.2.2 EKSTERNALISERING

I eksternaliseringsprocessen artikuleres og ekspliciteres tavs viden. ”When tacit knowledge is made explicit, knowledge is crystallized, thus allowing it to be shared by others, and it becomes the basis of the new knowledge.”(Nonaka, et al.(red.),2001, s.17). Det er i denne proces, at den enkeltes viden deles via dialog med omgivelserne. Omgivelserne kan både være kolleger i organisationen, samspillet med kunder og samarbejdspartnere. På en døgninstitution kan det fx være via kollegers dialoger i en vagt, hvor de gør hinanden opmærksom på deres observationer af de unge eller deres refleksioner over hinandens handlinger, ud fra de eksisterende strukturer på institutionen. Endvidere kan det være i dialoger med unge, hvor de unge italesætter deres synspunkter på, hvordan de ser egen situation, den institutionelle kultur og samspillet til de enkelte socialpædagoger. Ydermere kan det være i samspil med eksterne samarbejdspartnere, som enten giver deres refleksioner vedrørende

den unge til kende, eller i observationen af, hvordan den unge og samarbejdspartnere via dialog imødekommer hinanden, og på hvilken måde. Succesen for at omdanne tavs viden til eksplicit viden afhænger af, hvordan medarbejderne italesætter deres observationer og refleksioner. Nonaka m.fl. påpeger, at det mest optimale udbytte af eksternaliseringsprocessen vil forekomme, hvis medarbejdernes knowhow italesættes ud fra metaforer, eller sidestilles med ligheder og overensstemmelser med tidligere erfaringer, og ved brug af eksemplificeringer (Nonaka, et al.(red.),2001, s.19). En metafor i en socialpædagogisk sammenhæng kan fx være, at en ung opleves at kravle på væggene. Dermed menes der højst sandsynligt ikke, at den unge rent faktisk kravler på væggene, men at han opleves hyperaktiv. Dette kan socialpædagogen fx eksemplificere ved at drage ligheder ind i dialogen om en tidligere ung hun har haft erfaringer med. Ved at være nysgerrig på og stille uddybende og undrende spørgsmål til de metaforer, ligheder, overensstemmelser og eksemplificeringer medarbejderne bruger, vil det udfolde den tavse viden via ord, som er en vigtig del af eksplicitering af viden i organisationen.

### 5.2.3 KOMBINATION

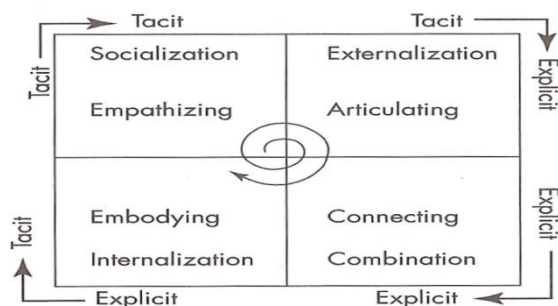
Kombination er den del af processen, hvor den italesatte viden omdannes til eksplicit viden på en mere systematisk måde (Nonaka, et al.(red.),2001, s.19). Den tavse viden, som er blevet italesat i eksternaliseringsprocessen, skal i denne proces skrives ned og formaliseres, så den kan udbredes til resten af organisationen (Nonaka, et al.(red.), 2001). Viden kan fx formaliseres gennem manualer, dokumenter og databaser. I en socialpædagogisk sammenhæng kan manualer fx være ”guidelines” til, hvordan man beskriver indsatser i forhold til de anbragte unge på døgninstitutioner. Dokumenter kan fx være institutionens værdigrundlag eller et internt dokument, som på en ensartet måde kan rumme medarbejdernes refleksioner fra praksis. Det kunne fx være et redskab, hvor beskrivelser udformes efter samme systematik.

### 5.2.4 INTERNALISERING

Internalisering er den del af processen, hvor tilførslen af den nyudvundne eksplicite viden internaliseres hos de enkelte medarbejdere, og igen bliver tavs (Nonaka, et al.(red.),2001, s.19). Gennem handling i praksis vil den nyudvundne viden igen blive tolket ud fra de enkelte

socialpædagogers livs- og kropsliggjorte erfaringer, og nuanceres gennem socialisering med unge, kolleger og samarbejdspartnere. De enkelte medarbejders internalisering af den ny erfarede viden kan således sætte gang i en ny vidensspiral, når medarbejdernes refleksioner deles på kryds og tværs af organisationen via socialisering.

Processen SECI kan illustreres ud fra nedenstående model (Nonaka, et al.(red.),2001,s.20).



### 5.3 BA

*Ba* repræsenterer den kontekst hvor viden deles og ny viden udvikles (Nonaka, et al.(red.),2001, s.22). Der argumenteres for at socialisering altid skal ses i relief til en kontekst, da det er konteksten, der hjælper os til at forstå meningsdybden af socialiseringen ”*Ba* is a place where information is interpreted to become knowledge.” (Nonaka, et al.(red.),2001, s.22) Begrebet fællesskab kunne fx af en gammel Sovjet borger tolkes i relief til diktatur, hvor det af en fra vesten højst sandsynligt vil blive tolket i sammenhæng med demokrati. Socialpædagogikkens genstandsfelt kan foregå i mange forskellige sammenhænge. Det kan være i relief til de unge, til kolleger, til samarbejdspartnere, på kurser, på møder og i forhold til skrevet materiale.

Nøglebegrebet i forståelsen af *ba* er interaktion (Nonaka, et al.(red.), 2001, s.24). Interaktionen skal ses i sammenhæng med de aktører og det materiale, der interagerer i en kontekst. ”*Ba* lets participants share time and space, yet it transcends time and space.”(Nonaka, et al.(red.),2001, s.23). I en socialpædagogisk sammenhæng kan konteksten fx godt være bundet til et givent sted og tid i form af personale- og teammøder. Indholdet på møderne kan fx skrives ned via referater og bruges i andre sammenhænge, og er således ikke bundet til den specifikke kontekst, men kan løftes ud og

bruges i andre sammenhænge. De ideer, tanker og refleksioner, som på et givent tidspunkt er blevet udvekslet mellem en gruppe af individer, kan fortsætte i en anden kontekst, og med andre deltagere. Elementet *ba* fungerer således som platform for udvikling af viden, og er inddelt i fire delelementer; *originating ba*, *dialoguing ba*, *systemizing ba* og *Exercising ba* (Nonaka, et al.(red.),2001), som jeg vil beskrive og uddybe i nedenstående.

### 5.3.1 ORIGINATING BA

*Originating ba* er defineret som en ansigt til ansigt kontekst, hvor individer fysisk deler deres psykiske og emotionelle univers gennem socialisering (Nonaka, et al.(red.),2001, s.24). Igennem socialisering med vores medmennesker bliver vi påvirket af hinandens udstråling, ansigtsudtryk og psykiske tilstand osv.. Stemningerne mellem mennesker i socialisering er ofte nonverbale, men påvirker konteksten ud fra de følelser, der deles mellem mennesker i interaktionen (Nonaka, et al.(red.),2001). I socialiseringen mellem mennesker, som er tilknyttet døgninstitutionen, kan der fx opstå stemninger som tillid, respekt, omsorg, vrede, frustration osv., som kan påvirke de enkelte deltagere og farve måden at drive socialpædagogik på i en given kontekst.

### 5.3.2 DIALOGUING BA

Delelement *dialoguing ba* tilbyder en konstrueret ansigt til ansigt kontekst, hvor deltagers observationer og refleksioner omformes og artikuleres gennem fælles betingelser og begreber (Nonaka, et al.(red.),2001, s.25). I *dialoguing ba* er det altså medarbejdernes, tanker, ideer og refleksioner, som er fundamentet for generering af ny viden. Via den enkeltes fremlæggelse af sine refleksioner, kan det gennem undren og opklarende spørgsmål fra kolleger igangsætte yderligere refleksioner hos den enkelte, og gruppen som helhed. Konteksten *dialoguing ba* skal foregå ud fra nogle konstruerede rammer, da ”Selecting individuals with the right mix of specific knowledge and capabilities is the key to managing knowledge creation in *dialoguing ba*.”(Nonaka, et al.(red.),2001,s.25). Det er altså en forudsætning at deltagere i *dialoguing ba* er i stand til at kunne forstå hinandens tilgang og sprogbrug om en given problemstilling, for at kunne håndtere og generere viden. Konteksten *dialoguing ba* kunne i en socialpædagogisk sammenhæng være på medarbejdernes personale- og teammøder. Der vil medarbejderne have mulighed for at italesætte



deres individuelle observationer og refleksioner af deres handlinger, som de ud fra en fælles forståelsesramme kan få feedback på, og derved udvide deres egen som medarbejdergruppens horisont.

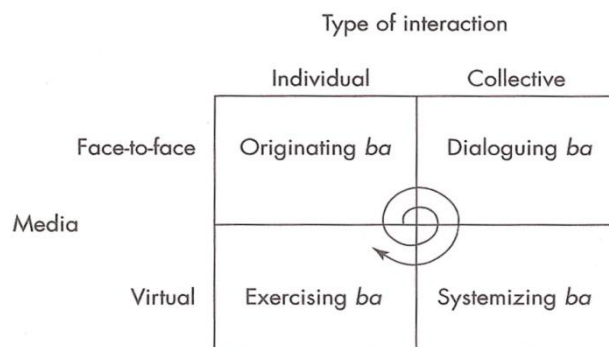
### 5.3.3 SYSTEMIZING *BA*

EksPLICIT viden samles og formidles virtuelt i denne kontekst (Nonaka, et al.(red.)2001). Systemizing *ba* er konteksten, hvor organisationens formulerede viden bredes ud på en måde, som der er kollektivt adgang til. Det kunne fx være i form af referater fra møder, manualer, formulerede værdigrundlag, eksterne dokumenter fra samarbejdspartnere, e-mails, databaser eller et redskab, der kan anvendes til at udforme beskrivelser af indsatser i praksis efter samme systematik. EksPLICIT information og viden kan således nemt opbevares, og bredes ud til relevante samarbejdspartnere i- og uden for organisationen.

### 5.3.4 EXERCISING *BA*

EXERCISING *ba* er defineret af individuelle og virtuelle interaktioner, som tilbyder en kontekst for internalisering (Nonaka, et al.(red.),2001, s.26). I denne kontekst internalisere de enkelte medarbejdere den viden, som de har opnået via processen igennem handling. Det kan fx være ud fra subjektive tolkninger af medarbejdergruppens feedback på observationer og refleksioner, som tilfører den enkelte ny viden, der afprøves og udøves i praksis.

Elementet *ba* og dets fire delementer kan illustreres ud fra nedenstående model (Nonaka, et al.(red.),2001, s. 25)



## 5.4 KNOWLEDGE ASSETS

Som tidligere skrevet skal de tre elementer interagerer med hinanden, hvor knowledge assets er fundamentet for processen og er defineret som "firm-specific resources"(Nonaka, et al.(red.),2001, s.28). Specifikke ressourcer i en organisation er bl.a. deres eksplicite mål, værdigrundlag, strategier osv., men det er også medarbejdernes knowhow i forhold til at udføre deres funktion i virksomheden. Det er netop medarbejdernes knowledge assets, som gør det svært at indfange og beskrive en virksomheds samlede knowledge assets, grundet deres tavse natur (Nonaka, et al.(red.), 2001, s.28). "Knowledge assets are inputs, outputs and moderating factors of the knowledge-creating process."(Nonaka, et al.(red.),2001, s.28). Tillid imellem medarbejdere kan fx være et output af medarbejdernes knowledge assets i organisationen, og styre processen i form af åbenhed over for hinandens ideer. Modsat kan mistillid fx også være et output, og styre processen i form af medarbejderes måde at håndtere feedback på, som kan være præget af forsvar frem for imødekommethed over for hinandens spørgsmål og undren. Samspillet mellem de eksplicite vidensaktiver i virksomheden og medarbejdernes tolkning af disse er netop det, der gør, at viden er dynamisk og konstant udvikler sig. Derfor er det ifølge Nonaka m.fl. ikke muligt engang for alle at kortlægge en given virksomheds knowledge assets, men skal være en løbende proces, hvis den fulde dybde af organisationens knowledge assets skal komme til udtryk (Nonaka, et al.(red.),2001, s.29). I forståelsen af hvordan knowledge assets skabes, opnås og udnyttes i en organisation, kategoriseres elementet i fire delelementer: experimental-, conceptual-, systemic- og routine knowledge assets (Nonaka, et al.(red.),2001), som jeg vil beskrive og uddybe i nedenstående.

### 5.4.1 EXPERIMENTAL KNOWLEDGE ASSETS

Experimental knowledge assets er den tavse viden, som deles mellem medarbejdere, kunder, leverandører og tilknyttede virksomheder i udførelsen af arbejdet (Nonaka, et al.(red.),2001, s.29). Det er gennem praktiske erfaringer i arbejdet, at de experimental knowledge assets opstår (Nonaka, et al.(red.),2001). Det kan være den enkelte medarbejders kropsliggjorte erfaringer med organisationen, som kan være farvet af tillid og omsorg og komme til udtryk via engagement og entusiasme. Det kan også være kropsliggjorte erfaringer som mistillid og utryghed, der kommer til udtryk som anspændthed og nedslidthed hos den enkelte medarbejder, og farver måden at drive

socialpædagogik på. Det er netop grundet stemningernes tavse natur, at experimental knowledge er svære at indfange, evaluere og udveksle (Nonaka, et al.(red.),2001, s.30). De stemninger, som præger samarbejdet i en organisation, er således svære at indfange og skrive ned. Ikke desto mindre ses det som afgørende at have fokus på de vidensaktiver i udvikling af viden i organisationer, da ”Their tacitness is what makes experimental knowledge assets the firm-specific, difficult to imitate resources that give a sustainable competitive advantage to a firm.”(Nonaka, et al.(red.), 2001, s.30). Stemninger som præger det interne samarbejde mellem medarbejdere, kan således være organisationens kendetegn, og det der gør den særlig. Derfor ses det som afgørende at have fokus på den viden, hvis den fulde dybde af virksomhedens knowledge assets skal komme til udtryk.

#### 5.4.2 CONCEPTUAL KNOWLEDGE ASSETS

Conceptual knowledge assets er eksplicit viden artikuleret gennem billeder, symboler og sprogbrug, som bliver delt mellem medarbejder og kunder tilknyttet organisationen (Nonaka, et al.(red.),2001, s.30). Sprogbrug kan fx være i forhold til de begreber, som ofte optræder inden for en given faggruppe. I en socialpædagogisk kontekst, kan det fx være de praksisbegreber, der ofte anvendes i beskrivelser af praksis, eller det kan være et vekslende sprogbrug i forhold til de unge. Conceptual knowledge assets er således mere håndgribelige end de experimental knowledge assets, men hvordan billeder, symboler og sprogbrug tolkes af de enkelte medlemmer tilknyttet organisation er uhåndgribeligt (Nonaka, et al.(red.),2001, s.30).

#### 5.4.3 SYSTEMIC KNOWLEDGE ASSETS

Systemic knowledge assets er en organisations overordnede håndterbare eksplicite materiale, som nemt kan kommunikeres til andre (Nonaka, et al.(red.),2001, s.30). Det er den type af viden, der som oftest fokuseres på i håndteringen af viden i organisationer (Nonaka, et al.(red.),2001). I en socialpædagogisk sammenhæng på en døgninstitution kan sådanne vidensaktiver fx være statistikker og pædagogisk værdigrundlag. Det kan også være i form af databaser, der fx kan indeholde institutionens samlede beskrivelser i anonymiseret form, som via analyse måske kan føre til ny viden. Processen ved at kombinere den italesatte viden til mere eksplicit formaliseret

materiale kan fx udbredes til området som helhed, da ”Knowledge created in the SECI proces can trigger a new spiral of knowledge creation, expanding horizontally and vertically across organizations.”(Nonaka, et al.(red.),2001,s.20). Processen kan således foregå inden for døgninstitutionens rammer, men kan også bredes ud og fortsætte på kryds og tværs af institutioner.

#### 5.4.4 ROUTINE KNOWLEDGE ASSETS

Routine knowledge assets er den tavse viden, som er indlejret i kulturen i organisationen og kommer til udtryk via de rutiner, der kendetegner en organisations måder at udføre opgaver på (Nonaka, et al.(red.),2001, s.30). Det er således rutineprægede handlinger, som er indlejret i praktiske gøremål, hvor meget af den tavse viden udvikles. Dette sker gennem gentagne handlinger delt af organisationens medlemmer, hvor bestemte måder at anskue opgaver og udfordringer på forstærkes af gruppens samlede opfattelse, og udføres i praksis ud fra den enkeltes subjektive tolkning af organisationens kultur (Nonaka, et al.(red.),2001). På en døgninstitution vækker medarbejderne fx de unge om morgenen, smører måske madpakker til dem, får dem af sted til deres uddannelse eller arbejde, eftermiddagshygger, laver lektiecafe, aftensmad osv.

Elementet knowledge assets og dets fire delelementer kan illustreres ud fra nedenstående model (Nonaka, et al.(red.),2001, s.29).

<p><b>Experiential knowledge assets</b> Tacit knowledge shared through common experiences</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skills and know-how of individuals</li> <li>• Care, love, trust and security</li> <li>• Energy, passion and tension</li> </ul>	<p><b>Conceptual knowledge assets</b> Explicit knowledge articulated through images, symbols, and language</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Product concepts</li> <li>• Design</li> <li>• Brand equity</li> </ul>
<p><b>Routine knowledge assets</b> Tacit knowledge routinized and embedded in actions and practices</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Know-how in daily operations</li> <li>• Organizational routines</li> <li>• Organizational culture</li> </ul>	<p><b>Systemic knowledge assets</b> Systemized and packaged explicit knowledge</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents, specifications, manuals</li> <li>• Database</li> <li>• Patents and licences</li> </ul>

## 5.5 LEADERSHIP OG SAMMENFATNING

Modellens formål er således at skabe en vidensudviklingsproces gennem de tre elementer ved at bruge en organisations eksisterende vidensaktiver og udvikle ny viden gennem SECI processen, hvis udgangspunkt er *ba* (Nonaka, et al.(red.),2001, s.31). Derfor argumenteres der for, at en given virksomheds knowledge assets altid skal ses i samspil med de medarbejdere, der udøver den pågældende viden i forskellige kontekster. Lederens ansvar ses som evnen til at formulere et tydeligt værdigrundlag for virksomhedens vision for udvikling af viden, og promovere denne mission til medarbejderne gennem en vedvarende proces, der udvikler ny viden (Nonaka, et al.(red.),2001).

I socialiseringsprocessen udfoldes og udledes viden gennem medarbejdernes refleksioner, og videreudvikles gennem organisationens tilknyttede individers tilføjelser til den udledte viden. Det er netop gennem socialisering i de forskellige kontekster som medarbejderne indgår, at den eksisterende viden udvikles. Derfor ses det som vigtigt, at lederen er opmærksom på de stemninger, der er mellem medarbejderne i organisationen, og sikrer en atmosfære, der er præget af tillid, så medarbejderne er komfortable med at dele deres vidensaktiver med hinanden (Nonaka, et al.(red.),2001). Tillid mellem medarbejdere i en organisation kan fx være output af medarbejdergruppens samlede knowledge assets, og derved styre *ba's* funktion som platform for vidensudvikling. Via kollektiv dialog om de observationer og refleksioner som konteksten afstedkommer, kan viden deles mellem medarbejderne.

I eksternaliseringsprocessen ses det som vigtigt, at ledelsen, konstruerer nogle rammer, hvor *ba* har mulighed for at udfoldes mellem medarbejderne (Nonaka, et al.(red.),2001, s.34). Det kan fx være ved at planlægge ugentlige møder, som en del af strukturen. I møderne mellem medarbejdere, ses det som centralt, at medarbejderne får lov at italesætte information, som umiddelbart kan virke overflødig (Nonaka, et al.(red.),2001, s.36). Dette med henblik på at få italesat den tavse viden gennem metaforer, samt gøre medarbejderne opmærksomme på hinandens styrker og svagheder. Derved vil medarbejderne få lov at udfolde deres viden ved at spille på flere tangenter samtidig, og således bidrage med deres konstruerede viden, som kan være betinget af flere forskellige synsvinkler. Medarbejderes bidrag til dialogen i eksternaliseringsfasen, kan således udfordre medarbejdergruppens samlede refleksionsgrundlag. Derved bliver det de enkelte medarbejderes input, som får indflydelse på praksisfællesskabets samlede output.

I kombinationsfasen systematiseres medarbejdernes italesatte viden til eksplicit formuleret materiale, der kan håndteres og udbredes til hele organisationen. Det ses som vigtigt, at ledelsen gør det eksplicitte formulerede materiale tilgængelig for medarbejderne i organisationen, da ”The continuous process of questioning and re-evaluating existing premises energizes *ba* and hence fosters organizational knowledge creation.” (Nonaka, et al.(red.),2001, s.35). Medarbejdernes allerede formulerede refleksioner, kan således løftes ud af deres oprindelige sammenhæng og reflekteres over i andre sammenhænge.

Den individuelle tolkning af den systematiserede viden internaliseres så igen hos de enkelte medarbejdere via handling (Nonaka, et al.(red.),2001). Når ny viden subjektivt tolkes af medarbejdere og udøves i praksis, kan det afstedkomme yderligere refleksioner og observationer af, hvordan den viden individuelt kan bruges i praksis. Viden udvikles således ved, at individet overskrider sine egne grænsers viden, bliver et med input fra udefrakommende og interne tilknyttede individer, som derefter internaliseres hos den enkelte medarbejders erfaringsgrundlag. Medarbejderens brug af den ny erhvervede viden er således et output af processen.

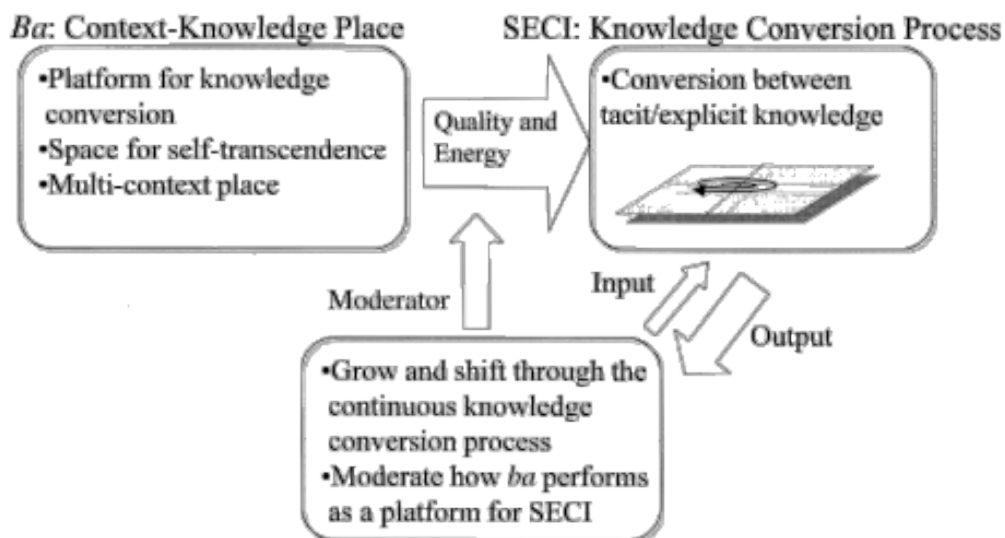
En anden vigtig opgave for ledelsen er at implementerer vidensspiralen i elementer og delementer som en del af organisationens struktur, på forskellige organisatoriske niveauer (Nonaka, et al.(red.),2001,s.38). Derfor pointeres det, at ledelsen skal være opmærksom på at viden formidles i forskellige kontekster, da hvert niveau i vidensudviklingsprocessen kræver forskellige former for sprog (Nonaka, et al.(red.), 2001). Ledelsen skal således være i stand til at læse, hvordan spiralens elementer fungerer i organisationen, og kunne adressere problemstillinger eller udviklingsmuligheder på de forskellige organisatoriske niveauer ud fra et passende sprogbrug. I socialiseringsfasen er meget af sproget fx nonverbalt. I socialiseringen mellem ledelse og medarbejdere, ses det derfor som vigtigt, at ledelsen er opmærksom på de nonverbale stemninger, der kan påvirke arbejdsmiljøet (Nonaka, et al.(red.),2001). Det kan fx være ved at lederen er opmærksom på egen udstråling, og kan fx tilføre energi til processen gennem imødekommenhed. I eksternaliseringsfasen, er det vigtigt at ledelsen er modtagelig over for de metaforer, som bliver udtrykt, og tør udforske dem med sine medarbejdere (Nonaka, et al.(red.),2001). Omvendt er det vigtigt, at ledelsen i kombinationsfasen formulerer sig tydeligt i det eksplicitte producerede materiale, så den ny erhvervede viden kan formidles i et tilgængeligt sprog og udbredes til hele organisationen (Nonaka, et al.(red.),2001).

## 6. ANALYSE OG DISKUSSION

I dette kapitel vil jeg analysere og diskutere, hvordan viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge kan håndteres via modellen SECI, *ba* and leadership, så de udefrakommende krav til viden tilgodeses og det samtidig kan give mening for socialpædagoger. Jeg har valgt at have fokus på de udefrakommende krav til viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner, samt hvordan det kan give mening for socialpædagoger at beskrive og håndtere deres viden fra praksis, da det ifølge Stefansen er væsentligt at have fokus på i udviklingen af dokumentationsmetoder (Stefansen, 2008), som kan håndtere viden om socialpædagogiske indsatser i praksis. Endvidere vil jeg have fokus på, hvad der ud fra et ledelsesmæssigt perspektiv lægges vægt på i implementeringen af processen.

Formålet med analysen er at undersøge muligheder for, hvordan socialpædagoger kan italesætte, beskrive og synliggøre viden fra den praksis de dagligt er med til at udvikle, så det giver mening for socialpædagoger og udenforstående. Dette med henblik på at kunne vidensdele den socialpædagogiske ”knowhow” internt mellem socialpædagoger, i forhold til samarbejdspartnere, på kryds og tværs af institutioner og yde en mere helhedsorienteret indsats i forhold til de anbragte unge, samt udvikle og opkvalificere området som helhed.

Analysen vil jeg opbygge ved at tage udgangspunkt i elementet SECI, som jeg vil afsnitsopdele ud fra interaktionen med modellens elementer *ba* og knowledge assets på de forskellige organisatoriske niveauer, som er modellens omdrejningspunkt. SECI er processen, hvor eksplicit og tavs viden komplimenterer hinanden via socialisering, *ba* fungerer som platform for vidensudvikling og refererer til de kontekster hvori information tolkes og bliver til viden og knowledge assets er fundamentet for vidensudvikling i form af input og output, som modererer processen (Nonaka, et al.(red.),2001). Se nedenstående figur (Nonaka, et al.(red.),2001,s.17).



Analyserammen vil være udgangspunktet for min diskussion af, hvordan viden om indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge kan håndteres, så de udefrakommende krav til viden tilgodeses, og det samtidig kan give mening for socialpædagoger. Det vil jeg gøre ved at sidestille de udefrakommende krav til viden om socialpædagogiske indsatser, i form af lovgivningsmæssig og forskningsmæssig efterspørgsel efter dokumenteret og systematiseret viden på området, med hvordan det kan give mening for socialpædagoger ud fra Stefansens undersøgelsesresultater. Dette vil jeg diskutere og perspektivere med Schöns teorier om, hvordan praktikerens viden er indlejret, og hvordan den viden kan italesættes og beskrives.

## 6.1 SOCIALISERING

I delementet socialisering deles den tavse viden mellem medarbejdere og individer tilknyttede organisationen gennem socialisering (Nonaka, et al.(red.)2001). Det kan være gennem den enkeltes måde at indgå i forskellige relationer ud fra dennes engagement, idealer, værdier og følelser, som kan observeres af de tilknyttede individer i organisationen gennem socialisering. Derfor er det vigtigt i denne del af processen, at have fokus på den tavse viden, som udledes af individer, der indgår i forskellige kontekster, da det ifølge Nonaka er i denne del af processen, at meget viden udvikles (Nonaka, et al.(red.),2001).



I en socialpædagogisk sammenhæng på døgninstitutioner for anbragte unge, kan socialiseringen foregå medarbejdere imellem, i relation til unge og samarbejdspartnere, der omgiver de unge. De forskellige samarbejdspartnere kan være vigtige at inddrage i et tværfagligt samarbejde i planlægningen af indsatser, som kan støtte op omkring den unges udvikling i forhold til målene i den kommunale handleplan<sup>11</sup>, som er fundamentet og udgangspunktet for den socialpædagogiske indsats i anbringelsen. Gennem observationer af kollegers, unges og samarbejdspartneres handlinger kan socialpædagogers erfaringsgrundlag nuanceres, præges og udvikles.

Socialisering socialpædagoger imellem kan fx føre til observationer, der kan nuancere forskellige måder at udføre indsatser på gennem sidemandsoplæring. Det kan fx være varierede indsatser i forhold til at vække de unge om morgenen, når de skal op i skole. Måden hvorpå socialpædagoger vækker de unge, afhænger af hvordan den enkelte socialpædagog kropsligt og følelsesmæssigt formidler budskabet om, at den unge skal op om morgenen, og derfor være nuanceret. Hvilket toneleje anvendes der, er det fx blidt, neutralt eller kommanderende? Hvordan positionerer socialpædagogen sig i rummet? Hvilken kropsholdning møder socialpædagogen den unge med? Udstråler vedkommende fx en åben og positiv indstilling eller irritation osv.

I socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner kan der udover kolleger og unge være mange samarbejdspartnere socialpædagoger socialisere med, hvor den tavse viden kan deles og udvikles gennem observationer og kropsliggjorte erfaringer. Det kan fx udvide socialpædagogers opfattelse af, hvilke udfordringer og ressourcer de unge har i forskellige sammenhænge i relation til forskellige mennesker. Det kan være i form af, familie, venner, kærester, sagsbehandlere, skolelærere, PPR<sup>12</sup>, læger, psykologer, misbrugskonsulenter og andre pædagoger tilknyttede den unge fx via klubtilbud. Det kan fx være i observation af, hvordan samspillet mellem den unge og dennes familie udspilles. Observeres den unge fx som værende kuert eller i opposition til forældrene. Det kan også være i observation af, hvordan den unge indgår i relation til jævnaldrende. Observeres den unge fx som medløber, der lader sig påvirke i uhensigtsmæssig grad, eller som værende en ledertype, der sætter dagordenen. Observationer af hvordan samarbejdspartnere indgår i relation til de unge, kan derved udvikle socialpædagogers helhedsforståelse af den unges livsbetingelser. Derved overskrides den enkelte socialpædagogs erfaringsrepertoire i forhold til de unge gennem kognition af de socialiseringsprocesser de indgår i, i det daglige arbejde med de unge, og kan således modererer processen i form af input og output.

---

<sup>11</sup> <http://www.servicestryrelsen.dk>

<sup>12</sup> Psykologisk, pædagogisk rådgivning

I dokumentationen af socialpædagogisk praksis vil det således være vigtigt, at have fokus på de snitflader socialpædagoger er i berøring med, da de kan være medvirkende til at omforme og udvikle socialpædagogers tavse viden, og have indflydelse på hvordan indsatser planlægges.

### 6.1.1 ORIGINATING *BA*

I delelementet *originating ba* deles tavs viden mellem individer i en ansigt til ansigt kontekst, hvor de gennem socialisering fysisk deler deres psykiske og emotionelle univers (Nonaka, et al.(red.)2001). Igennem vores kropssprog, i mødet med andre mennesker, udtrykker vi nonverbale følelser, der påvirker interaktionen i den kontekst vi indgår. Deltagernes udstråling og ansigtsudtryk i en kontekst, kan fx farve stemninger som tillid, respekt, omsorg, vrede, frustration osv., som kan påvirke de enkelte deltageres måde at interagere på.

I samarbejdet mellem socialpædagoger på døgninstitutioner, kan der fx opstå stemninger som tillid og respekt, hvis samarbejdet i konteksten opleves logisk og meningsfyldt af begge parter. Der kan også opstå stemninger som mistillid og frustration, hvis observationer af hinandens måder at drive socialpædagogik på i konteksten, ikke stemmer overens med hinandens forventninger til arbejdet, hvilket kan fremme et dårligt arbejdsmiljø og reducere muligheden for at vidensdele med hinanden.

Det kan også være i forhold til socialpædagogers forskellige tilgange til anbragte unge, at den tavse viden deltagerne udleder i konteksten kan påvirke det socialpædagogiske arbejde på døgninstitutioner. Det kan være hvis socialpædagoger ikke er opmærksomme på egen rolledefinition i forhold til unge, og derved ikke er opmærksom på måden hvorpå de konstruerer den virkelighed de fungerer inden for (Schön,2009). Socialpædagoger i ekspert roller kan fx fremkalde stemninger som vrede og modstand hos de unge, som set i eks. i afsnit 4.3. Derimod kan en rolle som reflekterende praktiker, hvor den unges fremtidsdrømme og ønske om at realisere dem inddrages, fremkalde stemninger som tillid, der kan fremme samarbejdet mellem unge og socialpædagoger, og således påvirke konteksten om at få de unge i af sted i skole om morgenen, som set i eks. i afsnit 4.4.

I vidensudviklingsprocessen er det derfor vigtigt, at ledelsen inddrager de kontekster, som socialpædagoger indgår i, som en væsentlig del af håndtering af viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner. Det er det fordi *ba* repræsenterer en delt kontekst af handling og

kognition mellem parterne i konteksten (Nonaka, et al.(red.),2001). Derved overskrider den enkelte sin individuelle viden og bliver gennem konteksten et med andre deltagers viden gennem perception, som kan udbygge socialpædagogers vidensgrundlag og genkendelighed med lignende kontekster fremadrettet. Således kan *ba* tilføre kvalitet og energi til SECI, som er den proces hvori viden udvikles og håndteres.

### 6.1.2 EXPERIMENTIAL KNOWLEDGE ASSETS

I delelementet experimental knowledge assets deles den tavse viden mellem individer tilknyttede virksomheden gennem praktiske erfaringer (Nonaka, et al.(red.) 2001). Det kan være gennem socialiseringen med kolleger, unge og samarbejdspartnere på døgninstitutionen, som kan påvirke socialpædagogers ”viden-i-handling”. Socialpædagogers kropsliggjorte erfaringer med organisationen kan fx være farvet af tillid og omsorg, og komme til udtryk som engagement og entusiasme. Det kan også være farvet af mistillid og utryghed og komme til udtryk som anspændthed og nedslidthed hos den enkelte medarbejder.

Det kan fx være i mødet mellem kolleger og ledelse at socialpædagoger føler sig imødekommet, inddraget og anerkendt i deres måde at drive socialpædagogik på, som kan fostre stemninger præget af tillid og omsorg, og komme til udtryk gennem engagement og entusiasme i arbejdet. Følelsen af at være inddraget i dokumentationsmetoder, er ifølge Stefansen en væsentligt motivationsfaktor for socialpædagoger, hvis det skal give mening i det daglige arbejde (Stefansen, 2008).

I socialiseringen medbringer parterne hver især en viden og forståelsesramme, som de kun delvist kan kommunikere til hinanden (Schön, 2009). Socialpædagogers viden kan være påvirket af forskellige fora for viden, som de kan være i daglig kontakt med. Det kan være i form af samarbejdspartnere, sociale medier, faglitteratur, t.v., artikler, overleveret viden fra kollega til kollega og viden om den unges forhold enten gennem skrevet materiale eller dialog med den unge osv. Stemninger i socialiseringen mellem socialpædagoger, unge og samarbejdspartnere kan i den forstand fortælle noget om, hvordan parternes forståelsesrammer påvirker hinanden, og har indflydelse på de enkelte deltagers ”viden-i-handling”.

Derfor er det vigtigt for ledelsen at have særligt fokus på de stemninger, der præger socialiseringen på døgninstitutioner i håndteringen af viden om socialpædagogiske indsatser for anbragte unge. Det

vil det fordi at *experimental knowledge assets*, ifølge Nonaka m.fl., kendetegner en organisations specifikke ressourcer (Nonaka, et al.(red.)2001). Det kan fx være gennem observation af, hvordan socialpædagoger gør brug af roller som eksperter eller reflekterende praktikere, der på forskellig vis kendetegner forskellige ressourcer hos medarbejderne, som kan bredes ud til hele organisationen. Endvidere er det vigtigt at være opmærksom på de stemninger i arbejdsmiljøet, da de har indflydelse på, hvordan *ba* fungerer som platform for vidensudvikling. Tillid og tryghed mellem medarbejdere kan fx være et output af medarbejdernes samlede *knowledge assets*, og styre *ba*'s funktion via input præget af entusiasme og engagement. Omvendt kan medarbejdernes output i form mistillid og utryghed, og styre *ba*'s funktion via input til processen præget af anspændthed og nedslidthed.

I håndteringen af viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutionsområdet for anbragte unge, vil det således være væsentligt at inddrage socialpædagogers tavse ”viden-i-handling”, da den kendetegner en institutions specifikke ressourcer, og er der den praktiske bevidsthed er indlejret, som ifølge Giddens, er afgørende at have fokus på i forståelsen af socialt liv i moderniteten (Kaspersen, 1996).

## 6.2 EKSTERNALISERING

I delementet eksternalisering artikuleres og ekspliciteres den tavse viden gennem dialog med omgivelserne i organisationen (Nonaka, et al.(red.),2001). Det er gennem eksplicitering af den tavse viden, at viden krystalliseres og kan deles af medarbejderne (Nonaka, et al.(red.),2001). Omgivelserne i socialpædagogisk praksis på døgninstitutioner for anbragte unge kan fx være kolleger, de anbragte unge og samspillet med samarbejdspartnere.

Dokumentation af praksis kan, ifølge Stefansen, opleves at give mening for socialpædagoger, hvis dokumentationsmetoderne inddrager de unge i dokumentationen, og kan indgå i de praksisnære rutiner på institutionen (Stefansen, 2008). Det kan fx være ved at socialpædagoger indgår i reflekterende dialoger med de unge om, hvordan de anskuer deres mål i den kommunale handleplan. Det kan fx gøres i det daglige arbejde med de unge, og derved indgå i det praksisnære rutiner på institutionen. Socialpædagoger kan fx give deres refleksioner til kende om, hvor de ser de unge i deres udvikling i forhold til målene i handleplanen, og nysgerrigt spørge indtil hvordan den

unge vurderer sig selv i forhold til målene på nuværende tidspunkt. Ud fra den unges udmeldinger, kan socialpædagoger stille nysgerrige og undrende spørgsmål om, hvad den unge, mener der skal til for at realisere målene i handleplanen. Det kunne fx være i forhold til skoleforhold, hvor den unge fra eksemplet i afsnit 4.3., der havde en ustabil skolegang, gav udtryk for, at hun ville tage ejerskab på at tage i skole, hvis det kunne gavne hendes mål om at blive sygeplejerske. Gennem socialpædagogers dialoger med unge kan der fx udfærdiges reflekterende kontrakter om, hvorledes parterne hver især kan støtte op om den unges udvikling. De kan fx evalueres af socialpædagoger og unge på månedlig basis i forhold til den unges udvikling. Det vil give mulighed for at afstemme forventninger til samarbejdet mellem den unge og socialpædagog i deres fælles indsats for at nå den unges mål. Det vil også give de unge mulighed for at få sig formuleret om egne tanker og følelser, lære sig selv bedre at kende, forstå sine egne handlemønstre, synliggøre den unges ressourcer og hjælpe den unge til at se i hvilke sammenhænge, de skal være opmærksomme på egne udfordringer.

Derved vil udgangspunktet for indsatsen være funderet på en fælles forståelsesramme ud fra målene i handleplanen mellem unge og socialpædagoger, om hvordan de unges udfordringer og ressourcer kan bruges konstruktivt med støtte fra socialpædagoger, og derved tage udgangspunkt i hver en enkel ung som unik, som i følge Stefansen, er væsentligt for socialpædagoger i dokumentation af praksis (Stefansen, 2008). Endvidere vil eksternalisering af socialpædagoger og unges viden om deres fælles forestående, være et output af viden og tilføre ny viden til processen SECI ud fra de kontekster, hvor de reflekterende dialoger er foregået.

Reflekterende dialoger vil, ifølge Schön, skærpe praktikerens opmærksomhed på, hvordan de konstruerer den virkelighed de fungerer inden for (Schön, 2009), og derved skærpe socialpædagogers opmærksomhed på egen rolle definition. Men det kræver, ifølge Schön, at den praktiserende er villig til at udstille sine usikkerheder over for klienten, hvilket umiddelbart kan forekomme fremmed for den professionelle (Schön, 2009). At udstille sine usikkerheder for den unge, kan måske forekomme utrygt for socialpædagoger. Men ifølge Schön kan det også føre tilfredshed i arbejdet, da ”Vedkendelsen af at kunne tage fejl... kan blive en kilde til nyopdagelse snarere end selvforsvar.” (Schön, 2009, s.250). Inddragelse af den unges synsvinkel på, hvordan indsatser skal planlægges og iværksættes kan være en kilde til læring for begge parter, og således udbygge hinandens viden om deres fælles forestående. Det kan ifølge Schön føre til, at den praktiserende bliver forsker i egen praksis, og derved opnår en kontinuerlig selvudviklingsproces

(Schön, 2009). Eksternalisering gennem refleksive dialoger vil således overskride socialpædagogers viden om et fælles forestående ved, at de unge tilføre deres viden. Det kan føre til en rolleafklaring for socialpædagoger, som kontinuerligt kan udforske sin egen viden gennem refleksive dialoger med unge og kolleger på døgninstitutionen, som kan være input og output og modererer processen SECI.

Endvidere vil refleksive dialoger med unge, der tager udgangspunkt i den kommunale handleplans mål, kunne overvinde socialpædagogers modstand mod dokumentation af praksis, da det kan gøres i de praksisnære rutiner og være til gavn for både unge som socialpædagoger.

### 6.2.1 DIALOGUING BA

Dialoguing *ba* tilbyder en konstrueret ansigt til ansigt kontekst, hvor medarbejderes tavse viden kan ekspliciteres gennem dialog. Det ses som centralt at udvælge deltagere med specifik viden og kvalifikationer, der kan forstå hinandens tilgang og sprogbrug om en given problemstilling i håndteringen af viden (Nonaka, et al.(red.),2001). I en socialpædagogisk sammenhæng på døgninstitutioner for anbragte unge, kan det fx være på socialpædagogers interne team og personalemøder.

Det vil være i dette delelement, at ledelsen er tydelig omkring de ydre lovmæssige krav og rammer for systematisk dokumentation, og formulerer tydelige krav om, hvorledes dokumentationen kan tilrettelægges som en del af udviklingsarbejdet på institutionen, hvilket socialpædagoger skal have indflydelse på, for at føle ejerskab (Stefansen, 2008). Det er de tre faktorer, som Stefansen gør opmærksom på er vigtige at inddrage i udvikling og tilrettelæggelse af dokumentation, hvis det skal give mening for socialpædagoger.

På team og personalemøder kan ledelsen være tydelig omkring de ydre lovmæssige krav til systematisk dokumentation, som er konkretiseret i Barnets Reform om, at dokumentationen skal være med afsæt i kommunens handleplan (Barnets Reform, 2011). Udgangspunktet for systematisk dokumentation skal således være med udgangspunkt i den kommunale handleplan, hvis dokumentationen skal tilgodese de udefrakommende krav til viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge.

Ledelsen kan derefter inddrage socialpædagoger i procesudviklingen af, hvorledes det kan tilrettelægges i det daglige arbejde, så der i fællesskab kan findes frem til en fagligramme for det overordnede værdigrundlag på institutionen. Det kan være ved at indgå i reflekterende dialoger med medarbejdergruppen, hvor ledelsen også er villig til at udstille sine usikkerheder om, hvorledes dokumentationen kan planlægges, så socialpædagoger føler ejerskab og det kan give mening i det daglige arbejde. Socialpædagoger giver ifølge Stefansen udtryk for, at det kan give mening, hvis de unge inddrages i dokumentationen og det kan foregå ud fra de eksisterende rammer på institutionen (Stefansen, 2008). Ledelsen kan så formulere tydelige krav til, at dokumentationen skal udføres via reflektive dialoger og kontrakter med de unge, der tager udgangspunkt i handleplanens mål, hvilket kan gøres i de praksisnære rutiner i det daglige arbejde.

Ledelsen kan så afsætte tid og etablere virtuelle verdener, som en fast struktur på team og personalemøder, da en praksis, der konstruerer, vedligeholder og bruger virtuelle verdener, ifølge Schön, udvikler evnen til den ”refleksion-i-handling”, som vi kalder for kunst (Schön, 2009). Det kunne fx være ved at bruge de reflekterende kontrakter, som er udfærdiget mellem socialpædagog og ung, i en virtuel verden mellem socialpædagoger. Aftaler, som socialpædagog og ung har skrevet ned i kontrakten, kan således gennem reflektive dialoger med kolleger være genstand for granskning gennem uddybende og undrende spørgsmål. Ud fra kollegers nysgerrighed og undren, vil socialpædagoger udfordres til at italesætte sine refleksioner om de indsats aftalerne er kendetegnet af. Derved vil kolleger som socialpædagoger, der har udfærdiget kontrakten med de unge, overskride hinandens ”viden-i-handling” og opnå en fælles forståelseshorisont for, hvordan indsats kan anskues i praksis, hvilket kan være lærende for alle parter. Det kan det ved, at socialpædagoger italesætter deres tavse viden, som et output af deres ”viden-i-handling”, som kan være input til den samlede medarbejdergruppe. Stemningerne i socialiseringen mellem kolleger på døgninstitutionen vil være afgørende for, hvor optimale betingelser dialoguing *ba's* vil have for at generere viden. Det vil det fordi at medarbejderne skal være villige til at italesætte sin ”viden-i-handling” og turde udstille sine usikkerheder for kolleger. Det kræver at stemningerne mellem kolleger er præget af respekt og tillid, så socialpædagoger tør at fremlægge egne tolkninger af viden i praksis.

En måde at inddrage socialpædagoger i en dokumentationsmetode, der tager udgangspunkt i handleplanens mål, kunne være ved, at socialpædagoger problemformulere, hvordan de ser opgaven skal løftes i praksis i en pædagogisk handleplan, der sidestilles med målene i den kommunale

handleplan. Et konkret eksempel fra egen praksis på et mål i en kommunal handleplan er, at den unge skal gennemføre 9. kl.. Det kunne fx problemformuleres af socialpædagoger som, den unge skal støttes til et stabilt fremmøde i skolen, have lektiehjælp, og blive eksamensklar til 9. kl. afgangseksamen. Det vil inddrage socialpædagogers perspektiv på egen indsats, og give mulighed for evaluering af indsatser med kolleger på institutionen, og derved overskride den enkeltes ”viden-i-handling” til at omfatte den samlede gruppes forståelseshorisont om, hvordan indsatser overordnet kan problemformuleres. Endvidere vil dokumentationen være af kvalitativ karakter, da den vil inddrage betydningen af de mellem menneskelige interventioner og bygge på socialpædagogers utallige kvalitetsbedømmelser i arbejdet med unge, hvilket ifølge Stefansen er vigtigt for socialpædagoger i dokumentationen af praksis (Stefansen, 2008).

I sin undersøgelse gør Stefansen opmærksom på, at en barriere for dokumentation af praksis er, at socialpædagoger ikke er trænet i at skrive (Stefansen, 2008). Gennem refleksive dialoger mellem ledelse og medarbejdere kan det aftales, at ledelsen i en implementeringsfase problemformulerer den pædagogiske handleplan, der sidestilles med handleplanens mål. Derved kan ledelsen være behjælpelig med det skriftlige arbejde, og komme barriere som præstationsangst til livs.

Socialpædagoger vil også ved at tage udgangspunkt i handleplanens mål, have mulighed for at variere deres metoder i indsatsen alt afhængig af deres faglige vurdering af, hvor den unge er i sin udvikling, og på hvilket niveau indsatsen skal sættes ind på forskellige tidspunkter i anbringelsen, hvilket der ifølge Stefansen lægges vægt på af socialpædagoger (Stefansen, 2008). Det kan også være medvirkende til, at mål og midler skilles ad i refleksionen, hvis udgangspunktet italesættes og beskrives ud fra de konkretiserede mål i handleplanen. Derved bliver det formålet med anbringelsen, som træder i forgrunden og ikke årsagen til anbringelsen, som set i Bryderups forskningsprojekt, der kunne konkludere, at en ”*relationspædagogisk tilgang*” forbindes med en kompensatorisk tilgang, der udvisker metoder og mål for anbringelsen (Bryderup, 2005).

Endvidere påpeger Stefansen at en vigtig motivationsfaktor for socialpædagogers dokumentation af praksis er, at ledelsen præciserer, hvilken gavn socialpædagoger kan have af at beskrive deres praksis (Stefansen, 2008). Ledelsen kan fx præcisere, at gevinsten for socialpædagoger ved at beskrive og dokumentere deres praksis ud fra handleplanens mål, kan være at sikre en mere helhedsorientering sparring. Det kan være i forhold til de forskellige forhold og måder socialpædagoger indgår i relationer til unge, og således udvide den enkelte som medarbejdergruppens samlede horisont for, hvordan indsatser kan anskues og planlægges i praksis.



Det kan fx også være en måde at passe på hinanden i organisationen, da det vil forebygge, at den enkelte føler sig alene med problemstillinger, som muligvis kan føre til udbrændthed på sigt. Endvidere kan det være til gavn for de unge, hvis der bruges refleksive dialoger og kontrakter i udformningen af dokumentationen, da de derved vil opnå en større indsigt og forståelse af deres anbringelse ud fra målene i den kommunale handleplan.

Derfor kan det være til gavn for socialpædagoger at dokumentere deres praksis, da det vil udfordre og overskride den enkelte som fællesskabets måde at italesætte og beskrive praksis, som kan være udviklende for hele organisationen.

### 6.2.2 CONCEPTUAL KNOWLEDGE ASSETS

I delelementet conceptual knowledge assets artikuleres eksplicit viden gennem billeder, symboler og sprogbrug, som deles mellem medarbejdere og kunder tilknyttede institutionen (Nonaka, et al.(red.),2001). Sprogbruget i en socialpædagogisk kontekst kan fx være de praksisbegreber, som ofte optræder i beskrivelser af praksis. Praksisbegrebers terminologi er på nuværende tidspunkt, ifølge Egelund og Jacobsens, undefinerbart og svært at indholdsbestemme (Egelund og Jacobsen, 2009).

En af forklaringer kan være, at faget socialpædagogik er i berøring med mange snitflader. Madsen påpeger bl.a. at forståelsen af socialpædagogik skal ses ud fra de politikområder, der udgør socialpædagogikkens grænseområder, som fx det juridiske område, arbejdsmarkedsområdet, uddannelsesområdet, det socialpolitiske område og det psykiatrisk medicinske område (Madsen, 2005). Endvidere er socialpædagogik under indflydelse af andre fags vidensgrundlag, hvilket komplicerer en entydig bestemmelse af teori og metode grundlag anvendt i praksis (Madsen, 2005, s.27). Andre fags vidensgrundlag kunne fx være sociologisk, psykologisk, sundhedsfagligt og psykiatrisk medicinsk osv. Der er altså mange forskellige politikområder og retningslinjer socialpædagoger skal forholde sig til, og medtænke i deres pædagogiske strategier for indsatser i arbejdet med unge. Socialpædagogik er således et uhyre komplekst område, som rummer mange snitflader. Snitfladerne kan muligvis have indflydelse på, hvordan socialpædagoger værdisætter praksisbegreber ud fra forskellige tilgange, der kan have konnotationer til forskellige politiske områder og andre fags vidensgrundlag.

Ved at tage udgangspunkt i handleplanens mål, og beskrive indsatserne i praksis ud fra en pædagogisk handleplan, der konkretiserer, hvordan socialpædagoger vurderer deres indsats i anbringelsen, kan det være, at socialpædagoger bliver mere opmærksomme på, hvordan de anvender begreberne i forskellige sammenhænge med de unge. Det kan muligvis præcisere praksisbegrebers betydning i forhold til forskellige forhold i den unges liv, der kan relatere sig til forskellige politiske områder, der er inddraget i handleplanens mål. Det kunne fx være familieforhold/socialpolitiske område og skoleforhold/uddannelsesområdet osv. Endvidere kan det være et input til processen, som kan gøre socialpædagoger opmærksomme på, ud fra hvilket dominerende vidensgrundlag, de anskuer deres praksis.

### 6.3. KOMBINATION

I delementet kombination omdannes den tavse viden, som er blevet italesat i elementet eksternalisering til mere eksplicit viden og formaliseres, så den kan udbredes til resten af organisationen (Nonaka, et al.(red.)2001). Den italesatte socialpædagogiske viden kunne fx formaliseres i et dokumentationsredskab, hvor beskrivelser af praksis udformes efter samme systematik. Hvilket ifølge Fagforbundet Socialpædagogerne er en nødvendighed, hvis beskrivelser fra praksis skal kunne generere viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge (Bryderup, 2005).

Et systematisk dokumentationsredskab udformet med afsæt i den kommunale handleplan for anbringelsen, kan således rumme de udefrakommende krav til systematisk dokumentation konkretiseret i Barnets reform (Barnets Reform, 2011). Endvidere vil det være vigtigt, at socialpædagoger parallelt med handleplanens mål formulerer, hvordan målene tolkes og formålsbestemmes. Dette for at tilgodese inddragelse af socialpædagogers viden i dokumentationen, så det opleves meningsfyldt (Stefansen, 2008).

Den unges netværk vil også have indflydelse på, hvorledes målene nås med den unge. Derfor vil det være vigtigt at inddrage samarbejdspartneres betydning i dokumentationen, da de spiller en væsentlig rolle i måden hvorpå indsatser og planlægges og udføres i praksis. Endvidere vil det tydeliggøre den unges netværk for unge og socialpædagoger.

Det er vigtigt at dokumentationen tilrettelægges på en måde, som fordrer ”refleksion-i-handling”, så socialpædagogers ”knowhow” inddrages og synliggøres. Endvidere skal det kunne gøres i samarbejde med de unge og indgå det praksisnære rutiner på institutionen, hvis det skal give mening for socialpædagoger (Stefansen, 2009). Det kan være ved at dokumentationsredskabet indeholder reflekterende kontrakter, som skal udformes i samarbejde mellem socialpædagog og ung i dagligdagen på døgninstitutionen. I de reflekterende kontrakter kan socialpædagoger og unge formulere, hvordan de pt. vurderer den unges udvikling i forhold til målene i den pædagogiske handleplan, samt hvordan de fremtidigt kan støtte op om, at nå målene sammen ud fra den pædagogiske handleplan. De reflekterende kontrakter kan så evalueres og tilpasses kontinuerligt af socialpædagoger og unge i anbringelsen. Derved vil indsatsen også tage udgangspunkt i den enkelte unge, og give socialpædagoger frihed til at variere indsatser i praksis, som Stefansen påpeger, er væsentligt for socialpædagoger, hvis det skal give mening at dokumentere praksis (Stefansen, 2008). Dokumentation af socialpædagogiske indsatser for anbragte unge, kan så være et output af socialpædagoger på døgninstitutionens samlede vidensmængde på makroplan, som kan være et input til socialpædagogers vidensgrundlag på mikroplan, og således modererer processen for vidensudvikling.

Endvidere vil et dokumentationsredskab, hvor beskrivelser af praksis udformes efter samme systematik, give socialpædagoger mulighed for at indtage midtbanen og formulerer faglig viden om, hvordan man skaber ny viden i nye situationer i et sprog udenforstående kan forstå. Hvilket anses som vigtigt, hvis socialpædagoger skal have indflydelse på hvordan og ud fra hvilke kriterier den socialpædagogiske viden skal beskrives og dokumenteres (Hjort,2005) (Moos,2004).

### 6.3.1 SYSTEMIZING BA

I denne kontekst samles den eksplicite viden, som er formuleret i eksternaliserings-elementet, og formidles virtuelt på en måde, som der er kollektivt adgang til (Nonaka, et al.(red.),2001). I dokumentation af socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge kan det fx være i form af et dokumentationsredskab, der kontinuerligt anvendes i anbringelsen på baggrund af kommunens handleplan.

En anden vigtig motivationsfaktor i dokumentation af praksis er, ifølge Stefansen, at socialpædagoger får en oplevelse af at det skriftlige materiale kan bidrage til at reflektere over deres

arbejde, og hvad det er de gør i arbejdet med de anbragte unge (Stefansen, 2008). Det kan fx være ved at samle redskaberne virtuelt på computere, da det vil give socialpædagoger mulighed for kollektiv adgang til hinandens redskaber, og bidrage til evalueringer og reevalueringer af deres daglige arbejde og udvide deres samlede forståelseshorisont. En virtuel kontekst kan således fungerer som platform for vidensudvikling, da de allerede udformede redskaber kan være et output, som den enkelte socialpædagog kan bruge som inspiration til måder at planlægge indsatser med unge, som kan være et input og således modererer processen.

Endvidere kan eksplicit viden om, hvordan den kommunale handleplans mål er blevet problemformuleret i pædagogiske handleplaner af kolleger samles i manualer, der kan være et output af processen, som kan være input til inspiration for socialpædagoger fremadrettet.

Ydermere vil en virtuel adgang til de udformede redskaber på institutionen, give den unge mulighed for under og efter anbringelsen, at få indblik i egen udvikling over tid.

### 6.3.2 SYSTEMIC KNOWLEDGE ASSETS

Systemic knowledge assets er en organisations overordnede håndterbare materiale, som nemt kan kommunikeret til andre, og den type af viden der som oftest fokuseres på i håndteringen af viden i organisationer (Noanaka, et al.(red.),2001).

Såfremt socialpædagogers beskrivelser af praksis udformes efter samme systematik, som i ovenstående beskrevet redskab, vil beskrivelserne efterfølgende kunne opsamles som data og bruges, som dokumentation af viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge. Det kunne fx gøres via et lignende system som DUBU, der er et digitaliseret fagsystem for sagsbehandlere, hvor sagerne behandles efter samme systematik, som der adgang til på tværs af kommune grænser (Barnets Reform, 2011, s.281).

Ved at oprette en digitaliseret vidensbank for beskrivelser udformet efter samme systematik, kan de efterfølgende opsamles som data. Det vil give forskningen mulighed for at akkumulere erfaringer fra området, og derved kunne kortlægge og udvikle viden om området som helhed gennem analyser af beskrivelserne, såfremt det er forligneligt med persondata- og forvaltningsloven. Det kan være i form af, hvordan målene i den kommunale handleplan problemformuleres i de pædagogiske handleplaner. Det kan fx fortælle noget om, hvordan målene formålsbestemmes af socialpædagoger,

og derved imødekomme forskningens krav på viden om hvilket formål (Bryderup, 2005), der kendetegner indsats i praksis. Er der fx sammenfald eller divergens i de fags vidensgrundlag, der influerer på de pædagogiske problemformuleringer, da det ifølge Madsen, er det der komplicerer en entydig bestemmelse af teori og metode grundlag anvendt i praksis (Madsen, 2005). Nogle socialpædagoger kan fx fokusere på, hvor de unge er rent følelsesmæssigt i deres udvikling i forhold til hvilken indsats, der skal sættes ind med, så den er udviklingsvarende i forhold til den unge, hvilket kan tænkes at være ud fra psykologisk perspektiv. Andre kan antages at have fokus på, hvad den unge skal kunne for at opnå et godt voksenliv i det eksisterende samfund, hvilket kan tænkes at være ud fra sociologisk perspektiv osv. Endvidere vil det kunne synliggøre, hvordan arbejdsmetoder i socialpædagogisk praksis støtter anbragte unges udfordringer og ressourcer i forhold til skolegang, hverdagsliv, helbred, sundhed, trivsel og fritidsliv på døgninstitutioner, da udgangspunktet for beskrivelser af praksis vil være målene i den kommunale handleplan, der tager udgangspunkt i ”adfærd og udvikling, familierelationer, skoleforhold, sundhedsforhold, fritidsforhold og venskaber og andre forhold.”<sup>13</sup> Det vil også kunne imødekommende forskningens udefrakommende krav til viden om, hvordan arbejdsmetoder planlægges og udføres i praksis.

En systematiseret viden i form af beskrivelser udformet efter ovenstående beskrevet systematik, vil ikke kunne imødekomme forskningens krav til viden om målgrupper (Bryderup, 2005). Spørgsmålet er om det er hensigtsmæssigt at kategorisere de unge ud fra individuelle etiketter, som tilhørende en bestemt målgruppe, da det muligvis kan føre til yderligere stigmatisering end anbringelsen i sig selv? Derimod kan beskrivelserne fortælle noget om karakteristika i de unges samlede problemstillinger og muligvis belyse forskellige indsats, som opleves at kunne gøre en forskel i forhold til evt. grupperinger af unge, som måtte vise sig gennem analyse.

Endvidere vil uddannelsesinstitutioner have adgang til viden om socialpædagogiske indsats for anbragte unge på døgninstitutioner, som kan anvendes i undervisning og i beskrivelser af viden om socialpædagogiske forhold i uddannelsessystemet, som kan antages at have en betydning i forhold til tilslutningen til Bologna processen.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126342#K11>

<sup>14</sup> [http://www.iu.dk/publikationer/2006/bologna-i-danmark-og-danmark-i-bologna/ CIR6250006\\_Bologna.pdf](http://www.iu.dk/publikationer/2006/bologna-i-danmark-og-danmark-i-bologna/ CIR6250006_Bologna.pdf)

Ved at bruge et systematisk redskab i beskrivelser af socialpædagogiske indsatser for anbragte unge på døgninstitutioner, kan beskrivelserne opsamles som data. Det vil tilgodese forskningen udefrakommende krav til viden om anbringelsesområdet på døgninstitutioner, da de vil have mulighed for at kortlægge viden om området. Derved vil et output af processen være et overblik over de mange facetterede indsatser, som anvendes i praksis for anbragte unge på døgninstitutioner, og skabe orden på de fragmenterede tilgange i udformningen af beskrivelser af praksis.

## 6.4. INTERNALISERING

Internalisering repræsenterer den del af processen, hvor den udledte viden, der er ekspliciteret i processen gennem eksternalisering og kombination, igen internaliseres hos de enkelte medarbejdere (Nonaka, et al.(red.),2001). I socialpædagogisk praksis på døgninstitutioner kan det være gennem socialpædagogers individuelle tolkninger af den ekspliciterede viden, der er frembragt gennem processen. Derved overskrides og udvikles den enkelte socialpædagogers viden gennem integrering af den samlede personalegruppe ekspliciterede vidensmængde, som er blevet tilført den enkelte socialpædagog igennem vidensudviklingsprocessen. Det kan så sætte gang i en ny vidensspiral, da viden er dynamisk og forandres, udvikles og ændrer karakter i samspil med de aktører, der tolker og udøver viden i forskellige kontekster.

### 6.4.1 EXERCISING *BA*

Exercising *ba* er defineret af individuelle og virtuelle interaktioner, som tilbyder en kontekst for internalisering (Nonaka, et al.(red.),2001). De individuelle interaktioner i en socialpædagogisk sammenhæng på døgninstitutioner, kan være i mødet med unge, kolleger og samarbejdspartnere. I mødet med unge, kan socialpædagogers tolkninger af processens tilførte viden integreres og komme til udtryk i forskellige kontekster. Processens tilførte viden vil således overskrides, idet den forandres, udvikles og ændrer karakter i takt med socialpædagogers individuelle tolkninger og handlinger i samspil med forskellige aktører på døgninstitutionen. Ud fra socialpædagogers operationaliseringer af den tilførte viden i samspil med aktører i forskellige kontekster, vil de ud fra

deres kropsliggjorte erfaringer og følelse af autencitet i situationen udvikle ny tavs viden, på baggrund af deres mange facetterede tolkninger. Ifølge Giddens er det netop grundet individets adgang til information, at sociale praksiser konstant undersøges og omformes således at deres karakter ændres grundlæggende (Giddens, 1994).

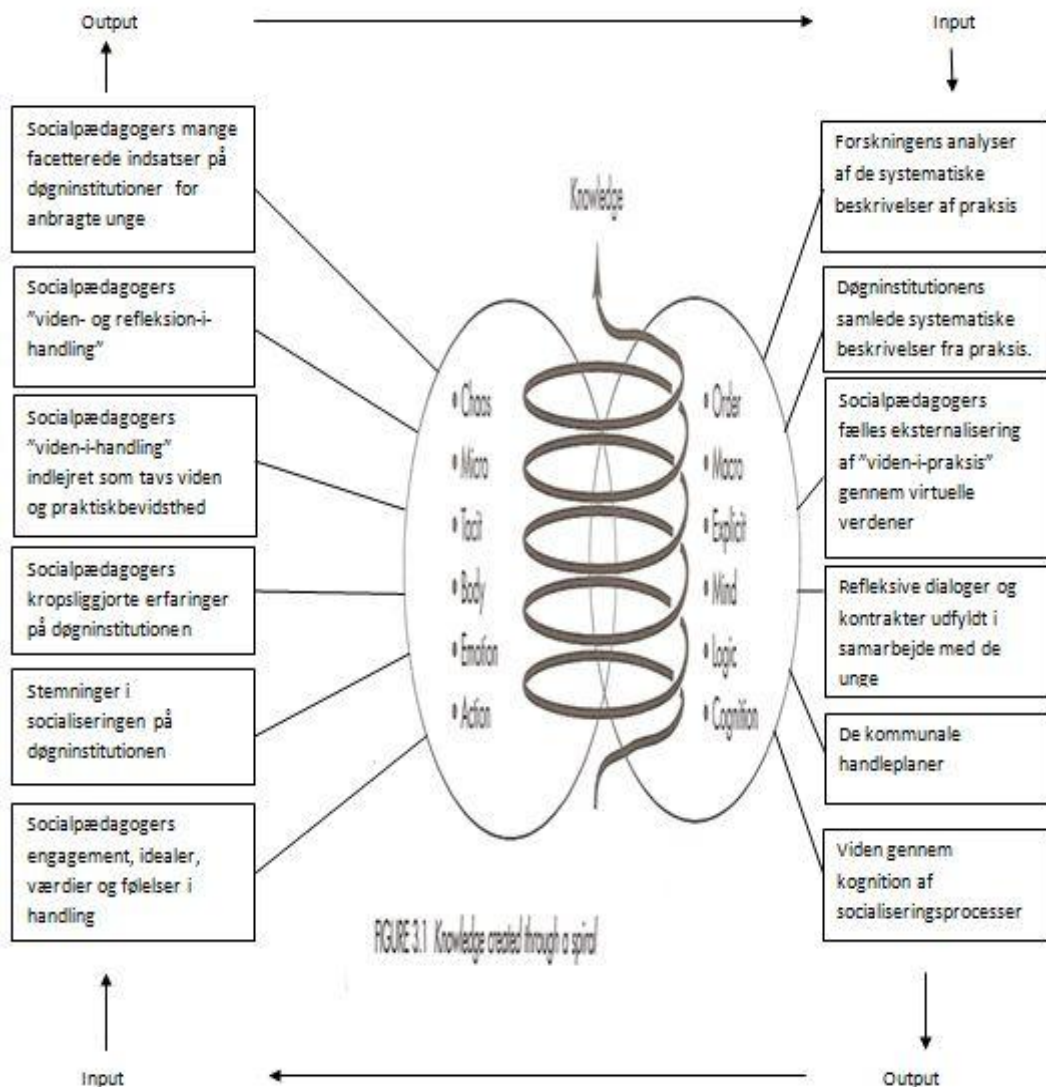
Endvidere kan socialpædagogers virtuelle adgang til tidligere beskrivelser af indsatser for anbragte unge udformet efter samme systematik, tilføre socialpædagoger ny viden om måder at beskrive indsatser på i praksis. Evalueringer og reevalueringer af tidligere beskrivelser kan således overskride den enkelte viden om, hvordan beskrivelser kan udformes på systematisk vis og integreres hos socialpædagoger, som kan tolke nye måder at udføre det skriftlige arbejde på.

#### 6.4.2 ROUTINE KNOWLEDGE ASSETS

Det er gennem medarbejdernes rutiner og organisationens kultur, at SECI processens tilførte viden igen bliver tavs i form af routine knowledge assets (Nonaka, et al.(red.),2001). Det sker ifølge Nonaka m.fl. gennem gentagne handlinger delt af organisationens medlemmer, hvor bestemte måder at anskue opgaver på forstærkes af gruppens samlede opfattelse og udføres i praksis ud fra den enkeltes subjektive tolkning af organisationens kultur (Nonaka, et al.(red.).2001). I en socialpædagogisk sammenhæng kan det være, hvordan den enkelte socialpædagog indgår i refleksive dialoger med unge og udfærdiger refleksive kontrakter. Det kan være at socialpædagoger møder unge, som er åbne for refleksive dialoger, og finder det spændende at være med til at udfærdige refleksive kontrakter for, hvordan samarbejdet om indsatserne skrives ned. Andre unge finder det måske anstrengende at være med til at udfærdige de reflekterende kontrakter, hvor socialpædagoger ud fra en subjektiv tolkning kan være kreative, og finde nye måder at integrere udfærdigelsen af refleksive kontrakter i arbejdet med de enkelte unge. Derved kan gruppens samlede opfattelse af hvordan de refleksive kontrakter med de unge skal udfærdiges, overskrides af socialpædagogers individuelle tolkninger af muligheder og begrænsninger i udfærdigelsen af refleksive kontrakter med de unge, og føre til nye input som kan moderere processen.

## 6.5 SAMMENFATNING

Ud fra ovenstående analyse kan det sammenfattes, hvordan viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge kan håndteres via modellen SECI, *ba* leadership, så de udefrakommende krav tilgodeses og det samtidig kan give mening for socialpædagoger. Det kan de via processen SECI, der fungerer som balancepunkt i refleksionen over den tavse og eksplicite viden, hvor *ba* fungerer som platform for viden, hvor grænserne kan overskrides mellem den enkelte socialpædagog og gruppen samlede viden og knowledge assets fungerer som input og output, der modererer processen, som vist i nedenstående vidensspiral.





## 7. KONKLUSION

Ud fra ovenstående betragtninger, analyser og diskussioner, kan det i teorien påvises, at viden om indsatser i socialpædagogisk praksis på døgninstitutioner kan håndteres gennem modellen SECI, *ba* and leadership, så de udefrakommende krav til viden tilgodeses og det samtidig kan give mening for socialpædagoger. Det kan det gennem processen SECI, der fungerer som balancepunkt mellem socialpædagogers tavse- og eksplicite viden, der kan eksternaliseres og kombineres i eksplicit materiale gennem de kontekster, som *ba* tilbyder og modereres via input og output til processen i form af socialpædagogers vidensaktiver. Igennem SECI processen vil de udefrakommende krav til viden kunne tilgodeses ved at bruge de kommunale handleplaner, som fundament for eksplicitering og håndtering af socialpædagogiske indsatser i praksis, som ud fra modellens rammer også vil tilgode forsknings efterspørgsel på viden om socialpædagogiske indsatser på en lang række områder. Socialpædagoger vil ved at bruge et systematisk redskab i udformningen af deres beskrivelser, have mulighed for at dokumentere deres praksis på en måde, der inddrager de unge i reflekterende dialoger i en kontekst i de praksisnærerutiner på døgninstitutionen. Det vil kunne give mening for socialpædagoger, da de i ekspliciteringen af indsatser i praksis, tilbydes en reflektiv kontekst gennem virtuelle verdener, hvor balancepunktet bliver at italesætte personalegruppens samlede output af viden, ud fra egne input baseret på egne erfaringer og således moderere processens vidensudvikling. Det vil give socialpædagoger metodefrihed i forhold til indsatser i praksis og inddrage dem i måden at dokumentere på. Derved vil viden om socialpædagogiske indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge kunne håndteres og generere viden om anbringelsesområdet. Det kan være udviklende for området som helhed, da den samlede viden om indsatser i praksis vil have mulighed for at blive delt af socialpædagoger, af samarbejdspartnere, på kryds og tværs af organisationer og udvikle og opkvalificere området som helhed, så der kan ydes en mere helhedsorienteret indsats i forhold til de unge.

Implementeringen af modellen i praksis vil afhænge af, hvordan ledelsen implementerer vidensspiralens som en del af døgninstitutionens struktur. Det kræver at ledelsen er i stand til at læse, hvordan spiralen elementer fungerer i strukturen, og er opmærksom på problemstillinger og udviklingsmuligheder på de forskellige organisatoriske niveauer. Men før modellen kan implementeres i praksis, kræver det, at der udvikles et systematisk redskab, der kan rumme SECI processens håndtering af viden om indsatser på døgninstitutioner for anbragte unge.

## 8. PERSPEKTIVERING

På Ballerup Ungdomspension har vi på tværs af afdelinger været innovative og i fællesskab udviklet et redskab<sup>15</sup>, som vi mener, er anvendeligt i håndtering af viden om indsatser for anbragte unge på døgninstitutioner igennem SECI processen.

Dialogredskab 2.0<sup>16</sup> består af tre trin, og er lavet i et Excel dokument bestående af en række faneblade.

I det første trin skitseres først de vigtige personer, som har relevans i den unges liv, samt den kommunale handleplans mål. Handleplanens mål omformuleres derefter parallelt til nogle pædagogiske mål for indsatsen. De pædagogiske mål bliver formuleret i takt med at den kommunale handleplane revideres. De pædagogiske mål bliver formuleret af afd. leder og den unges kontaktperson og drøftet på vores teammøder, som kan være genstand for refleksion på vores personalemøder.

På trin to er de pædagogiske mål overført til nogle bokse, hvor de enkelte mål har hver deres boks, som er delt i fire kasser, samt i en 1-10 kvantitativ målestok. I de to øverste kasser af boksen skal både medarbejder og ung formulere, hvordan de pt. ser den unges udvikling i forhold til målet. I de to nederste kasser af boksen, skal både den unge og medarbejder forpligte sig på, hvordan de vil støtte op omkring den unges udvikling i forhold til målet. I den 1-10 kvantitative målestok scorerer såvel ung som medarbejder, hvor de hver især ser den unge pt. i forhold til målet. Målet med trin to er at tydeliggøre de enkelte mål i handleplanen for den unge, og fungere som platform for den pædagogiske indsats.

På trin tre er de vigtige personer, som har relevans for den unges liv overført til nogle bokse, som er delt i to. På dette trin skal den unge i samarbejde med kontaktpersonen formulere, hvordan de pt. har det med de personer, som i et samarbejde mellem socialpædagog og ung er angivet. Endvidere hvordan den unge godt kunne tænke sig relationen udvikle sig på sigt, og hvad der kan gøres for at det sker. På dette trin er formålet at synliggøre den unges netværk, og udviklingen i netværket for unge og kontaktpersoner.

---

<sup>15</sup> Psykolog Thomas Krohn har fungeret som systemudvikler af dialogredskabet i Excel.

<sup>16</sup> Se bilag - En demo af dialogredskabet til inspiration for medarbejdere

Trin to og tre gennemgås ca. en gang månedligt med den unge og er inddelt i 16x2 faneblade. Disse trin bliver månedligt taget op til refleksion og debat på vores team og personalemøder, for at sikre sparring for personalet på de enkelte sager. Det vil sige at den unges udvikling kan beskrives over ca. 16 måneder. Vi har valgt, at dialogredskabet kontinuerligt kan udfyldes over 16 måneder for at give en margin, da den kommunale handleplan rent lovteknisk skal revideres efter tolv måneder (Serviceloven.dk). For enden af de 16x2 faneblade er ydermere to grønne faner, som viser udvikling og delmål på visuel en graf. Dette kan virke motivationsfremmende for den unge, men også hæmmende, da de kan føle sig som objekter, der bliver ”scoret”, hvorfor dette redskab kun bruges, så vidt det vurderes hensigtsmæssigt for den unge.

Brugen af dialogredskabet på månedlig basis, kan således definere de unges problemstillinger ud fra handleplanens mål. Endvidere beskrive de mange facetterede indsatser, der anvendes i praksis for at støtte op omkring den unges udvikling på kontinuerlig vis, hvor formålet konkretiseres ud fra de pædagogisk formulerede mål. Til sidst, men ikke mindst, kan redskabet sikre den interne sparring i organisationen, hvor medarbejderne kan få inspiration af hinanden, samt få italesat og vidensdele deres faglighed, og være udviklende for institutionen som helhed.

## 9. REFERENCER

Bryderup, I. M. (2005). *Socialpædagogisk arbejde med børn og unge – Beskrivelser og dokumentation*. København: Socialpædagogernes Landsforbund.

*Dansk Fremmedordbog* (1997). Norge: Munksgaards ordbøger.

Egelund, T. og Jacobsen, T. B. (Red.)(2009). *OMSORG FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE – Døgninstitutionernes hverdag og vilkår*. København: Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.

Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kaspersen, L. B. (1996). *Anthony Giddens*. I: Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (Red.). *Klassisk og Moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Moos, L.(Red.)(2004). Relationsprofessioner. I: *Skolen i Morgen*, 7. årg. No. 7

Moos, L. et al. (2005). *Evidens i udannelse?* København: DPU Pres.

Nonaka, I., Toyama, R. og Konno, N. (2000). SECI, *Ba* and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. I: Little, S., Quintas, P. og Ray, T. *Managing Knowledge*, (Kap. 3). London: Sage Publications.

Nonaka, I. , Toyama, R. & Konno, N. (2001). SECI, *Ba* and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. I: Nonaka, I. & Teece, D. (Red.)(2001). *MANAGING INDUSTRIAL KNOWLEDGE – creation, transfer and utilization*, (kap. 1). London: Sage Publications Ltd.

Schön, D. A. (2009) 1. udgave 4. oplag. *DEN REFLEKTERENDE PRAKTIKER – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.

Stefansen, M. (2008). Dokumentation af socialpædagogisk praksis – metoder, der overvinder modstanden hos socialpædagoger. I: Bryderup et al.(Red.)(2008). *AKTUELLE UDFORDRINGER I SOCIALPÆDAGOGIKKEN*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Wackerhausen, B. & S. (2000). Tavs viden, pædagogik og praksis. *Working Papers nr. 5*, Network for Non-scholastic Learning, Aarhus Universitet.

Wackerhausen, S. (2008). ERFARINGSRUM, HANDLINGSBÅREN KUNDSKAB OG REFLEKSION. *Skriftserie nr. 1*, Refleksion i praksis, Aarhus universitet.

#### Elektroniske dokumenter

*Bologna i Danmark og Danmark i Bologna*. Lokaliseret d. 18. marts 2011 på:  
[http://www.iu.dk/publikationer/2006/bologna-i-danmark-og-danmark-i-bologna/CIR6250006\\_Bologna.pdf](http://www.iu.dk/publikationer/2006/bologna-i-danmark-og-danmark-i-bologna/CIR6250006_Bologna.pdf)

*Folkeskoleloven*. Lokaliseret d. 13 marts 2011 på:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039#K5>

*Nyt om, Teori, Forskning og Metode*. Lokaliseret d. 10. maj 2012 på:

<http://www.sl.dk>

*Serviceloven*. Lokaliseret d. 10 marts 2011 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126342#K11>

*Håndbog om anbringelsesreformen*. Lokaliseret d. 20. februar 2012 på:

<http://www.servicestyrelsen.dk>

*Håndbog om Barnets Reform*. Lokaliseret d. 4. april 2012 på:

<http://www.servicestyrelsen.dk>

## 10. BILAG

# Pædagogisk handleplan

Unges navn:

Sofie Hansen

Cpr.nr.:

XXXXXX-XXXX

Primærpædagog:

Maria Zangenberg

Team:

A

Indflytningsdato:

11.11.2011

Pædagogisk handleplan skrevet/revideret:

Maria Zangenberg

## Vigtige personer i den unges liv

Navn (relation)

Kirsten Hansen (Mor)

Hans Jensen (Far)

Danny (Bror)

Sussi (Lærer)

Maria (Kontaktperson)

Simon (Misbrugskonsulent)

Tanja Sørensen (Sagsbehandler)

Pia (Psykolog)

Navn (relation)

Patrick (Kæreste)

Kimmie (veninde)

Steven (Boksetræner)

## Mål for indsatsen

Fra opgavestiller (sagsbehandlers handleplan/§50)

Familieforhold

Sofies forhold særligt til Kirsten udvikles i en positiv retning, således at der udvikles en mere ligeværdig datter og mor relation.

Udvikling og adfærd

Sofie har brug for tydelige voksne, som kan guide og vejlede hende. Ligeledes har Sofie brug for voksne, som kan hjælpe hende med at strukturere hendes hverdag, sætte tydelige rammer, regler og hun skal lære, at det er de voksne, som bestemmer.

## → Pædagogiske mål

Udarbejdes af primærpædagog

→

Familieforhold

Sofie skal støttes i at udvikle et positivt forhold til sin familie - særligt til sin mor, så relationen kan blive mere ligeværdig og respektfuld, så begge parter kan få det fulde udbytte af deres relation, og sikre Sofies primære netværk på sigt.

→

Udvikling og adfærd

Støtte Sofie til en forståelse af, at voksne kan hjælpe og vejlede hende gennem gensidig dialog. Sofie skal støttes via tydelige voksne, rammer og regler, som kan støtte Sofie i en aldersvarende modenhedsmæssig udvikling, hvor hun kan føle sig tryk.

<b>Skoleforhold</b>
Sofie skal gennemføre 9. kl.

→

<b>Skoleforhold</b>
Sofie skal støttes til et stabilt fremmøde i skolen, modtage lektiehjælp og blive eksamensklar

<b>Sundhedsforhold</b>
Sofie skal ud af sit hashmisbrug.

→

<b>Sundhedsforhold</b>
Sofie skal støttes i at bevare aftaler med Simon (Misbrugskonsulent), samt støttes til en forståelse af, hvad hash gør ved hende, hvilke behov hun får dækket og hvad hun sætte i stedet, som kan føre til en livstil uden hash på sigt.

<b>Fritidsforhold og venskaber</b>
Sofie skal bevare sin boksetræning og udbygge sit sociale netværk til jævnaldrende, der ikke har misbrug.

→

<b>Fritidsforhold og venskaber</b>
Støtte Sofie i at bevare sin positive relation til sin træner Steven og fastholde sin boksetræning. Endvidere styrke Sofies sociale kompetencer og støtte hende i at få udbygget sit sociale netværk til jævnaldrende, som kan have en positiv indflydelse i Sofies liv.

<b>Andre forhold/Botræning</b>
Sofie opøver færdigheder med henblik på at kunne flytte i egen bolig.

→

<b>Andre forhold/Botræning</b>
Sofie skal støttes i at kunne holde orden på sit værelse, vasketøj, lave mad, overskue dagligvare indkøb og økonomi.


→




Udarbejdet af:

Maria Zangenberg

(skriv navn på medarbejder)

Sammen med ung:

Sofie

(skriv navn på ung eller "deltager ikke")

Dato:

24.11.2011

# Dialog om pædagogiske mål - 1

(evaluering ift. pædagogiske mål og opstilling af fremtidige aktiviteter/metoder) (M: medarbejder, U: ung)

## Familieforhold

Sofie skal støttes i at udvikle et positivt forhold til sin familie - særligt til sin mor, så relationen kan blive mere ligeværdig og respektfuld, så begge parter kan få det fulde udbytte af deres relation, og sikre Sofies primære netværk på sigt.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M		2								
U		2								

### Nu / hvordan går det med at nå de pædagogiske mål? (evaluering af aktiviteter/metoder)

1. Medarbejder: Sofie og mor er pt. ikke på talefod. Det er min vurdering, at Sofies forhold til sin familie - særligt til mor - på nuværende tidspunkt har svære betingelser. Det ser jeg ved, at Sofie og mor ofte giver udtryk for at være glade for at se hinanden, når de ses, men at der ofte meget hurtigt opstår en konflikt grundet en misforståelse af hinandens signaler, som fører til afvisning af hinanden og en kold skulder i en uges tid.

2. Ung: Sofie giver udtryk for, at hun pt. har det fint med, at hun ikke er på talefod med mor, da hun ofte oplever kontakten meget negativ, da mor kun fortæller hende de ting, hun ikke syntes Sofie er god til.

### Fremtid / hvordan fortsætter vi mod de pædagogiske mål? (fremtidige aktiviteter/metoder)

4. Medarbejder: Efter aftale med Sofie vil jeg forsøge at lave en aftale med mor om ugentlige telefonsamtaler. I samtalerne vil jeg italesætte min vurdering af Sofies handlinger, og fortælle om mine samtaler med Sofie og hendes oplevelse af konflikterne, samt hvad Sofie ønsker af deres relation på sigt. Dette for at fungerer som mægler i konflikten mellem Sofie og mor, så de hver især kan få en forståelse af hinandens handlinger, ønsker og behov, som forhåbentligt kan munde ud i en god relation på sigt

3. Ung: Sofie giver udtryk for, at hun savner hyggestunder med mor, hvor mor er glad, men syntes det er meget lang tid siden, at hun har oplevet mor glad, så når mor skal være negativ hele tiden, kan det også være lige meget.

## Udvikling og adfærd

Støtte Sofie til en forståelse af, at voksne kan hjælpe og vejlede hende gennem gensidig dialog. Sofie skal støttes via tydelige voksne, rammer og regler, som kan støtte Sofie i en aldersvarende modenhedsmæssig udvikling, hvor hun kan føle sig tryk.

M  
U

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Nu / hvordan går det med at nå de pædagogiske mål? (evaluering af aktiviteter/metoder)**

1. Medarbejder:

2. Ung:

**Fremtid / hvordan fortsætter vi mod de pædagogiske mål? (fremtidige aktiviteter/metoder)**

4. Medarbejder:

3. Ung:

## Skoleforhold

Sofie skal støttes til et stabilt fremmøde i skolen, modtage lektiehjælp og blive eksamensklar

M  
U

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Nu / hvordan går det med at nå de pædagogiske mål? (evaluering af aktiviteter/metoder)**

1. Medarbejder:

2. Ung:

**Fremtid / hvordan fortsætter vi mod de pædagogiske mål? (fremtidige aktiviteter/metoder)**

4. Medarbejder:

3. Ung:

## Sundhedsforhold

Sofie skal støttes i at bevare aftaler med Simon (Misbrugskonsulent), samt støttes til en forståelse af, hvad hash gør ved hende, hvilke behov hun får dækket og hvad hun sætte i stedet, som kan føre til en livstil uden hash på sigt.

M  
U

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Nu / hvordan går det med at nå de pædagogiske mål? (evaluering af aktiviteter/metoder)**

1. Medarbejder:

2. Ung:

**Fremtid / hvordan fortsætter vi mod de pædagogiske mål? (fremtidige aktiviteter/metoder)**

4. Medarbejder:

3. Ung:

## Fritidsforhold og venskaber

Støtte Sofie i at bevare sin positive relation til sin træner Steven og fastholde sin boksetræning. Endvidere styrke Sofies sociale kompetencer og støtte hende i at få udbygget sit sociale netværk til jævnaldrende, som kan have en positiv indflydelse i Sofies liv.

M  
U

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Nu / hvordan går det med at nå de pædagogiske mål? (evaluering af aktiviteter/metoder)**

1. Medarbejder:

2. Ung:

**Fremtid / hvordan fortsætter vi mod de pædagogiske mål? (fremtidige aktiviteter/metoder)**

4. Medarbejder:

3. Ung:

## Andre forhold/Botræning

Sofie skal støttes i at kunne holde orden på sit værelse, vasketøj, lave mad, overskue dagligvare indkøb og økonomi.

M  
U

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Nu / hvordan går det med at nå de pædagogiske mål? (evaluering af aktiviteter/metoder)**

1. Medarbejder:

2. Ung:

**Fremtid / hvordan fortsætter vi mod de pædagogiske mål? (fremtidige aktiviteter/metoder)**

4. Medarbejder:

3. Ung:

0

M  
U

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Nu / hvordan går det med at nå de pædagogiske mål? (evaluering af aktiviteter/metoder)**

1. Medarbejder:

2. Ung:

**Fremtid / hvordan fortsætter vi mod de pædagogiske mål? (fremtidige aktiviteter/metoder)**

4. Medarbejder:

3. Ung:

Udarbejdet af:

Maria Zangenberg

(skriv navn på medarbejder)

Sammen med ung:

Sofie

(skriv navn på ung eller "deltager ikke")

Dato:

24.11.2011

# Brug af vigtige personer - 1

(evaluering af vigtige personers betydning/bidrag og idéer til hvordan disse personer kan inddrages i fremtiden)

## Kirsten Hansen (Mor)

Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?

Sofie giver udtryk for at mor er F..... irriterende, og kun kan finde ud at fortælle Sofie, hvad hun er dårlig til.

Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?

Sofie giver udtryk for, at hun godt kunne tænke sig, at hun fik et forhold til mor, hvor de kunne hygge sig sammen, og hun nogen gange kunne få lov til at være en lille pige, som mor var stolt af.

## Patrick (Kæreste)

Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?

Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?

## Hans Jensen (Far)

Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?

Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?

## Kimie (veninde)

Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?

Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?

## Danny (Bror)

Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?

Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?

## Steven (Boksetræner)

Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?

Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?

## Sussi (Lærer)

Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?

Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?

0

Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?

Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?

**Maria (Kontaktperson)**

<b>Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?</b>
<b>Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?</b>

0

<b>Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?</b>
<b>Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?</b>

**Simon (Misbrugskonsulent)**

<b>Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?</b>
<b>Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?</b>

0

<b>Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?</b>
<b>Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?</b>

**Tanja Sørensen (Sagsbehandler)**

<b>Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?</b>
<b>Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?</b>

0

<b>Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?</b>
<b>Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?</b>

**Pia (Psykolog)**

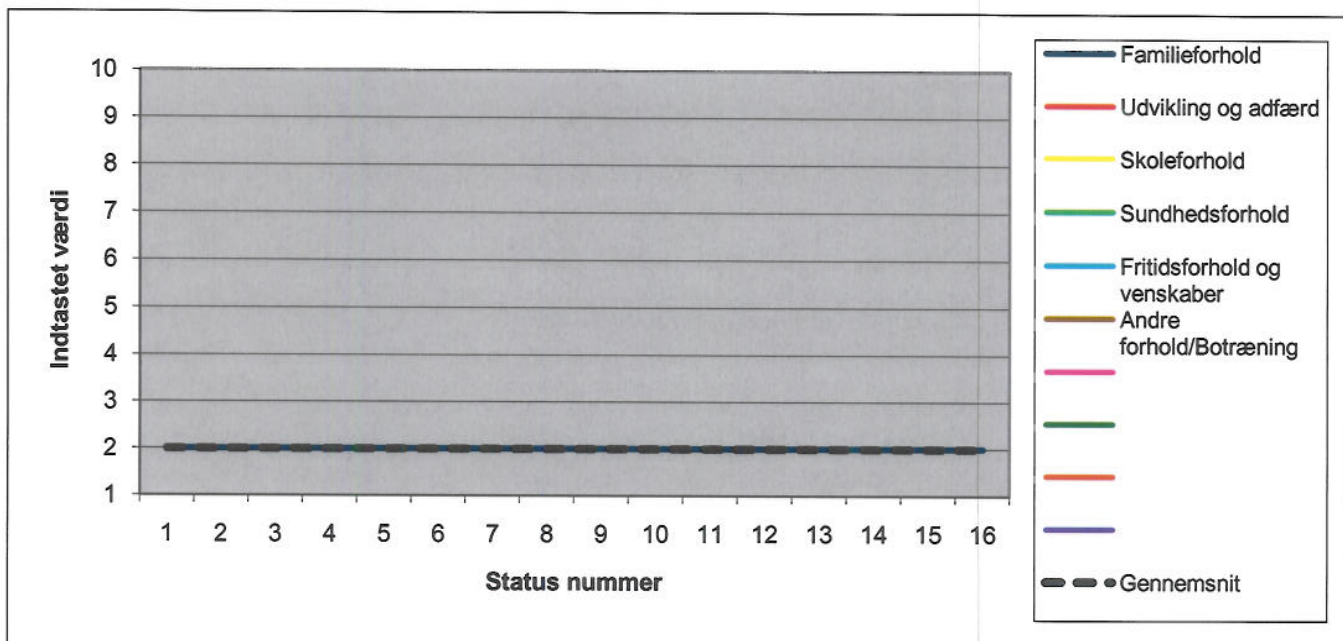
<b>Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?</b>
<b>Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?</b>

0

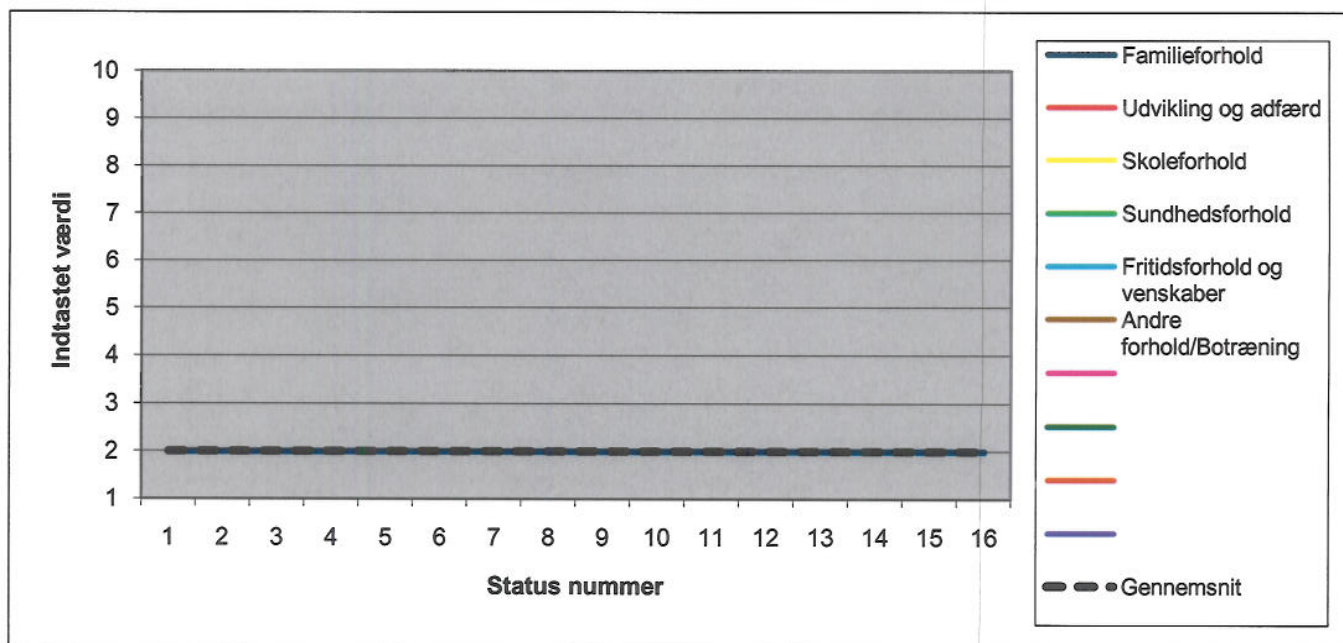
<b>Nu / hvilken betydning har denne person lige nu?</b>
<b>Fremtid / hvordan kan personen inddrages fremover?</b>

# Dialogredskabet - Udvikling

## Udvikling for de pædagogiske mål (medarbejders vurdering)



## Udvikling for de pædagogiske mål (unges vurdering)



## Data & beregning

MEDARBEJDETS VURDERING:																
Indtastninger for	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
Familieforhold	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Udvikling og adfærd	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skoleforhold	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sundhedsforhold	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fritidsforhold og venskab	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Andre forhold/Botræning	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gennemsnit	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Bemærk at sidst gennemførte indtastning forlænges ud til S16!

UNGES VURDERING:																
Indtastninger for	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
Familieforhold	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Udvikling og adfærd	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skoleforhold	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sundhedsforhold	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fritidsforhold og venskab	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Andre forhold/Botræning	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gennemsnit	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

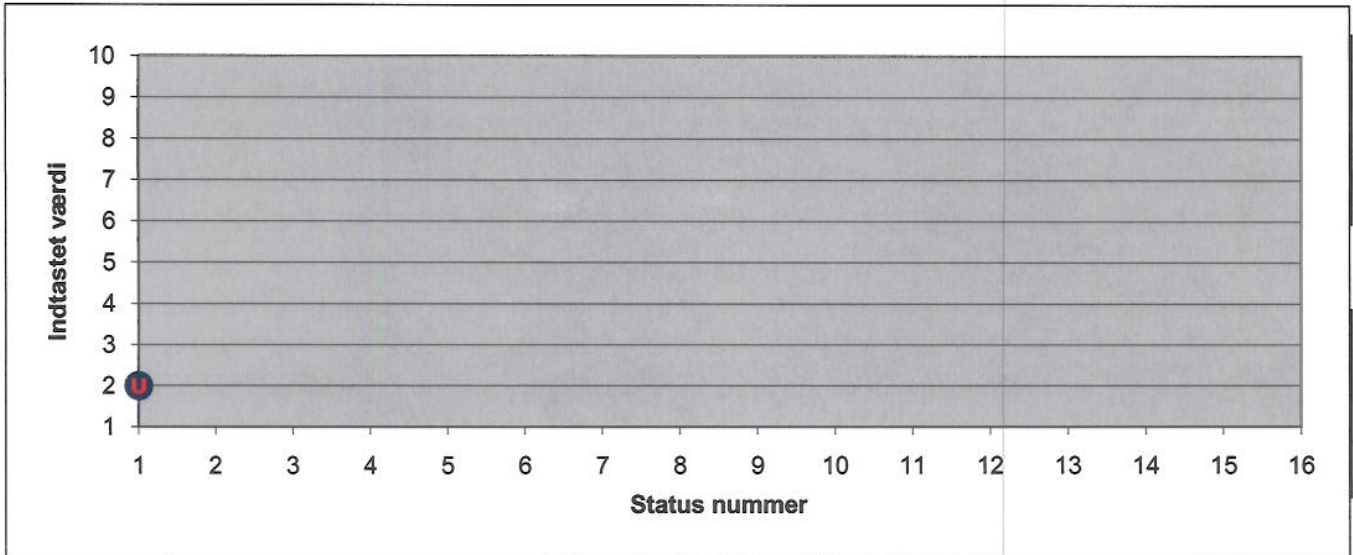
Bemærk at sidst gennemførte indtastning forlænges ud til S16!



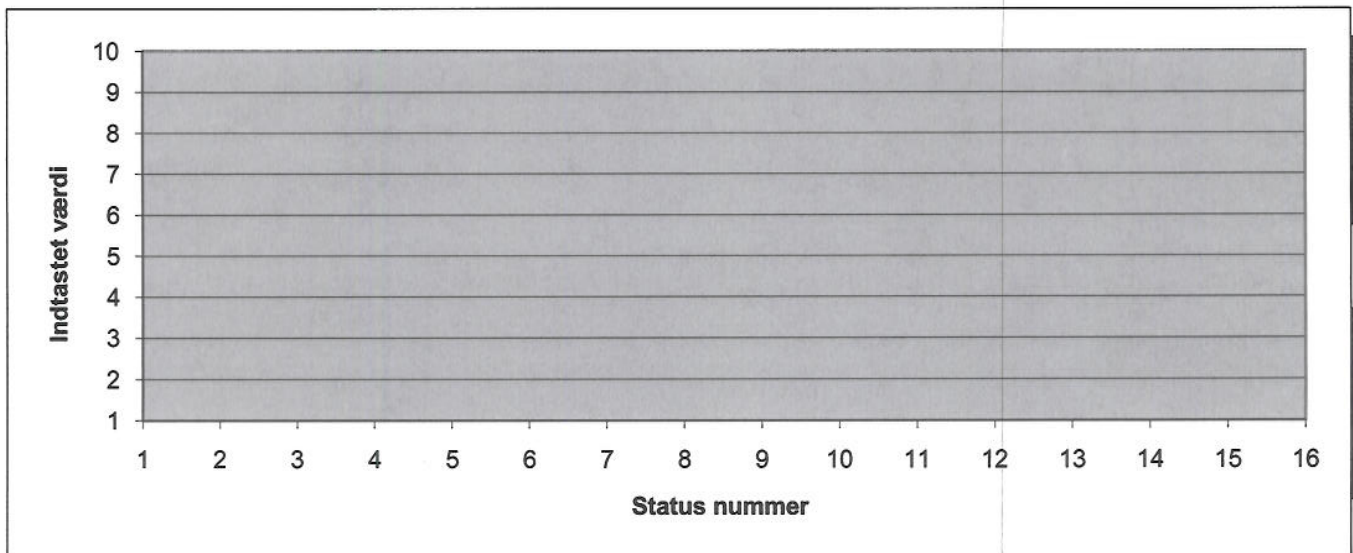
# Dialogredskabet - delmål

(blå prik: medarbejders vurdering, rødt U: unges vurdering)

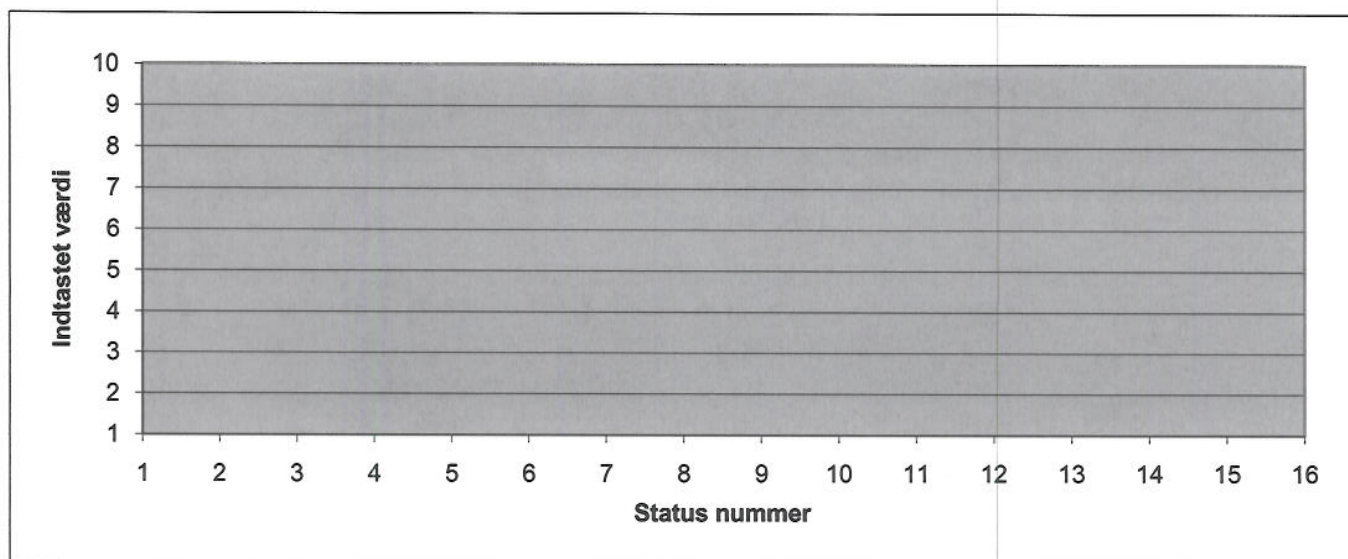
## Familieforhold



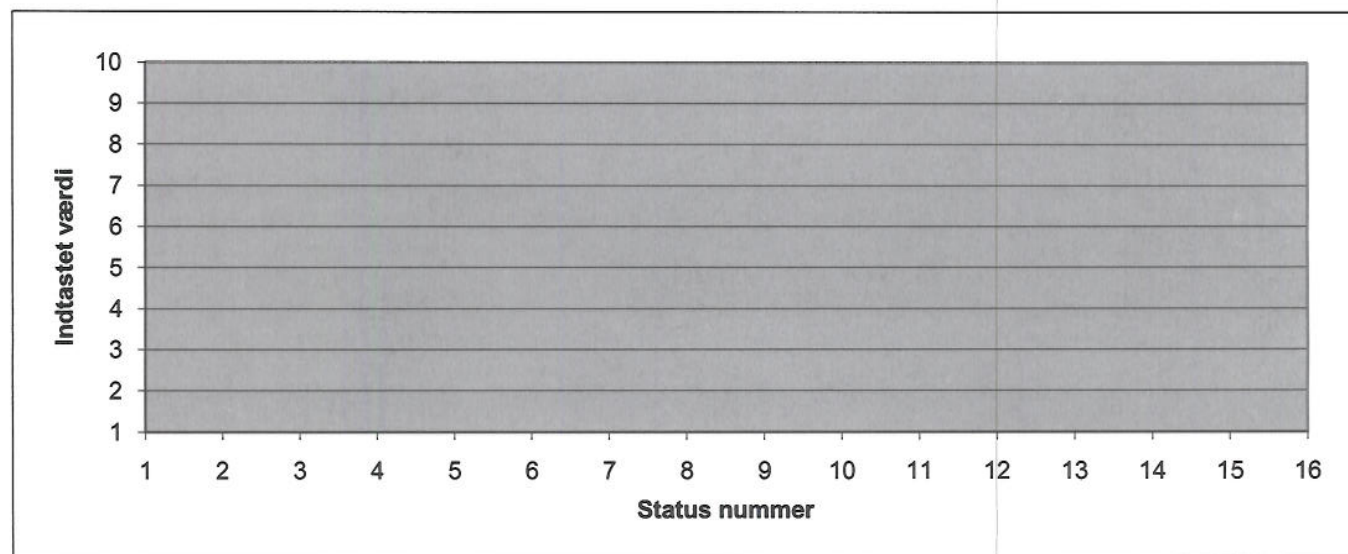
## Udvikling og adfærd



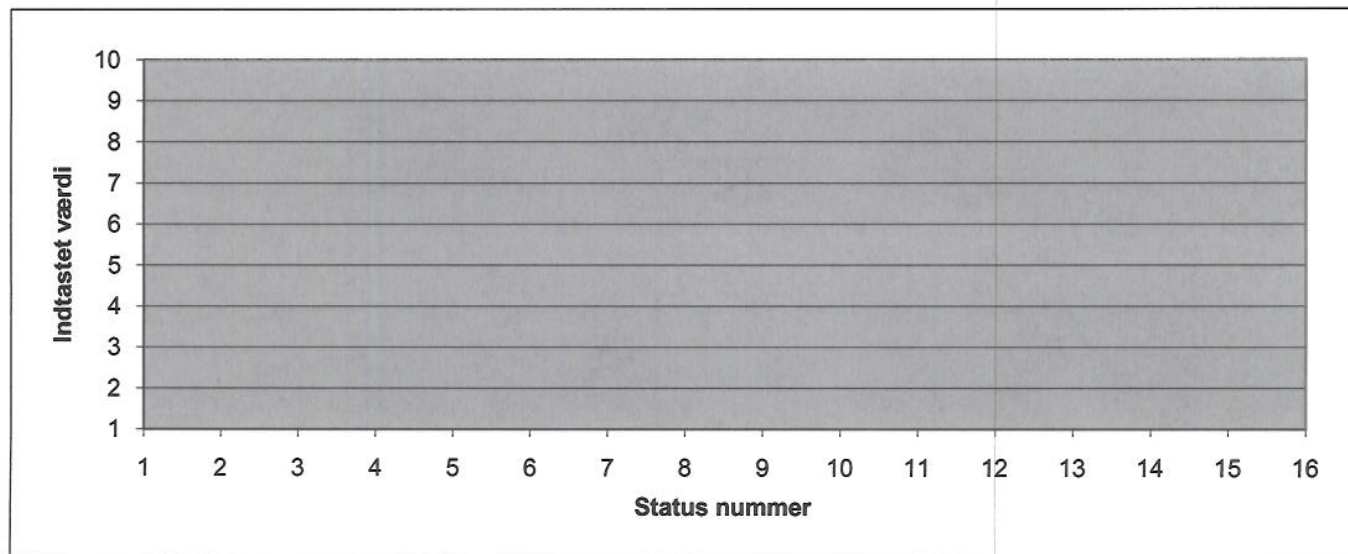
## Skoleforhold



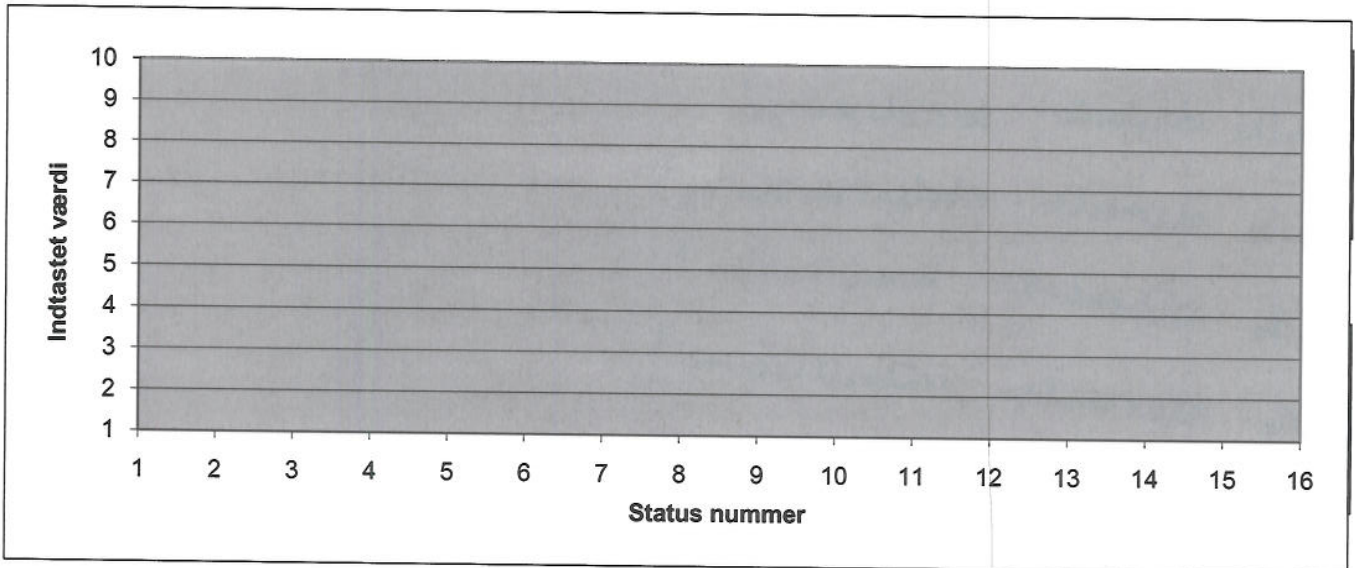
## Sundhedsforhold



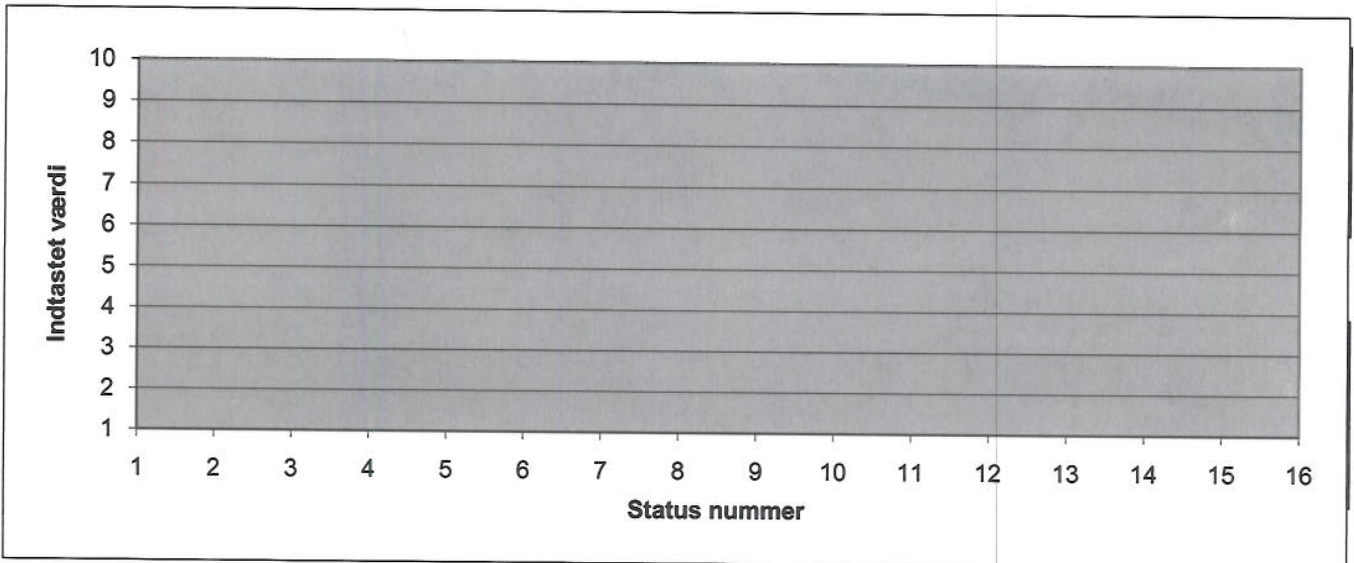
## Fritidsforhold og venskaber



# Andre forhold/Botræning



0



0

