

# Socialpedagogik – en integrerande och mobiliserande kraft?

*Lisbeth Eriksson & Ann-Marie Markström*

**V**i har uppfattat att det finns ett stort behov av att närmare diskutera och bestämma innebörden av socialpedagogik i Sverige (vilket även gäller våra nordiska grannländer [Se exempelvis Hegstrup 1996]). Litteraturen på området är nästan obefintlig. Det är dock ingen lätt uppgift vilket kanske är orsaken till att inte så många vågat sig på den. Ordet socialpedagogik är mycket vagt och obestämt och på något sätt måste man precisera vad det är man vill bestämma innebörden av och diskutera. Ett sätt kan vara att man skiljer på ordet socialpedagogik, begreppet socialpedagogik och verksamheten socialpedagogik. Vad skulle detta innebära? Om vi börjar med ordet socialpedagogik så kan vi se att det är sammansatt av social och pedagogik. Att på detta sätt studera ordet kan ge en viss inblick i vad som kan menas; antingen en pedagogik som är social på något sätt eller ett socialt arbete med pedagogiskt inslag. Vidgar vi blicken och ser på betydelsen av ordet socialpedagogik i ett nordiskt eller europeiskt perspektiv kan innebörden bli en annan. För att fånga begreppet socialpedagogik krävs kanske att vi använder synonyma ord eller teorier för att göra begreppet mindre vagt och mer precist. En beskrivning av företeelsen socialpedagogik kan vara något helt annat. Här menar vi att det pågår en verksamhet där socialpedagogiskt arbete i någon form bedrivs.

I denna artikel har det framförallt varit begreppet och företeelsen socialpedagogik som vi har velat studera. Det har dock visat sig svårt att särskilja begreppet från företeelsen, här till största delen representerat av den socialpedagogiska praktiken. Denna svårighet att särskilja teori och praktik är något som vi kommit att uppfatta som karaktäristiskt för socialpedagogiken liksom för andra liknande tvärvetenskapliga ämnen.

Socialpedagogik är idag ingen egen disciplin inom den akademiska världen i Sverige. Orsakerna till detta är svåra att ange och vi kan naturligtvis bara spekulera. En förklaring som vi ser det skulle kunna vara att man främst, av tradition, inom akademien sysslar med vetenskaplig kunskap, episteme, och vi menar att socialpedagogiken representerar en annan form av kunskap nämligen den som brukar kallas fronesis eller praktisk klokhet. Det var ursprungligen Aristoteles som gjorde denna uppdelning av kunskapen och det gjorde han på 300-talet före Kristus. (Gustavsson 1996.) Han menade att det fanns tre former av kunskap; episteme, techne och fronesis. Han skiljde också på teori och praktik. Den teoretiska kunskapen handlade, menade han, om människans reflekterande över tillvaron. Den praktiska kunskapen handlar enbart om sådant som skulle kunnat vara annorlunda, det handlar om människors handlande. Den inrymmer politik, etik och retorik. Techne och fronesis betraktar Aristoteles som praktisk kunskap. Den praktiska kunskapen menar vi har en stor och avgörande betydelse vad gäller socialpedagogiken då den är handlingsinriktad. Fronesis eller praktisk klokhet handlar om vårt goda omdöme och är starkt knutet till människors handlande. Denna kunskapssyn har även diskuterats i samband med skolningen till demokratiska medborgare och där är det inga problem att se knytningen till den socialpedagogiska verksamhetens integrerande del. Att besitta en praktisk klokhet innebär att jag på ett klokt sätt kan tolka situationer och utifrån ett gott omdöme agera på ett rätt sätt. (Se exempelvis Nussbaum 1995.)

Vi har förstått att socialpedagogik av olika orsaker, vilka ovansända kan vara några exempel på, inte är ett lättfångat och väl avgränsat begrepp.

Vi har försökt kartlägga och undersöka socialpedagogikens idéhistoriska och teoretiska ramar, dess innehåll och legitimitet. I denna artikel diskuterar vi främst de idéhistoriska ramarna.<sup>1</sup>

När det gäller socialpedagogikens teoretiska och idéhistoriska hemvist i Sverige idag vill vi hävda att den står på tre ben. Det första benet är det kontinentala med Natorp som förgrundsfigur. Natorp var nykantian och tillhörde den s.k. Marburgerskolan. Natorp kan sägas vara representant för den kritiska idealismen.

Kant utgick från en motsättning mellan rationalismen och empirismen (Mathiesen 1998). Med utgångspunkt i det kunskapsteoretiska problemet skapade Kant ett nytt kunskapsbegrepp. Kant var övertygad om att man kunde komma fram till en vetenskaplig objektiv kunskap. Han menade att man måste lära sig att filosofera vilket innebar att lära sig metoder för att nå giltig kunskap. I detta sammanhang blev den transcendentala metoden viktig. Målet i den transcendentala metoden är att finna det som förenar mångfald och komplexitet i tillvaron och det centrala är begrepp eller idé. Idén framstår som en hypotes som skall begrundas. Idén aktualiseras genom att vi ställer frågor kring det som framträder för oss som erfarenhet. Men vi måste gå utöver erfarenheten, som grund för kunskap, och detta blir en process där slutmålet är en syntes, idéernas enhet. Denna syntes framstår som vår kunskap i tid och rum. Denna kunskap blir sedan en ny hypotes. På detta sätt blir verkligheten avhängig av vår kunskap. Den kan inte existera utan vår kunskap. Kants berömda ord får illustrera detta "Empiri utan begrepp är blind kunskap och begrepp utan empiri är tom kunskap" Sinnesintrycken finns alltid ordnade i tid och rum, kallat åskådningsformer. Det är sedan den skapande fantasin, eller inbillningskraften som omvandlar det till vår egen kunskap.

Kant diskuterade också viljans och etikens område. Etiken skall bestämma viljans uppgift. Handlings- och viljebegreppen står i ett internt förhållande till varandra. Natorp avvisar den uppfattningen att

---

<sup>1</sup> Rapporten i sin helhet kommer att finnas tillgänglig på Hälsouniversitetet, Linköpings Universitet.

var och en själv är ansvariga för sina handlingar, det han kallar proportionell rättvisa (Natorp 1904). Det strider mot hans uppfattning att moralen skapas i och är en uppgift för gemenskapen. Han menar att vi som samhällsmedlemmar är delaktiga i den enskildes "dåliga moral". Natorp menar vidare att det är endast då det ligger en medveten, god vilja bakom man kan tala om en handling. Den goda viljan är utgångspunkten för god etik. Detta förutsätter då en fri vilja. Människan kan ha en fri vilja då hon är något mer än naturfenomenen. Det finns utrymme för handling och moral.

Natorp grundlade "en socialpedagogik" utifrån Kants moraliska grundtankar (Natorp 1904). Natorp utvecklade Kants tänkande och menade att människan endast kan bli människa genom den mänskliga gemenskapen. Natorp menar att gemenskapen befriar istället för att begränsa. En av grunderna i socialpedagogiken är att människan och gemenskapen är varandras förutsättningar. Natorp menar att ett upphöjande från det individuella till det gemensamma är en berikelse av självet. Socialpedagogiken blir således ett instrument som styr den individuella viljan mot en högre nivå nämligen den sociala eller kollektiva viljan. (Österberg 1997.) Vi tolkar detta som social anpassning (Lorenz 1996), en tolkning som Natorp förmodligen inte skulle hålla med om.

För Natorp är kontinuitet ett viktigt begrepp och det betecknar en allt större enhet i kunskap. De enskilda isolerar sig inte i sina medvetna världar utan de sluter sig mer och mer samman, kunskapsmässigt, då utvecklingen har denna tendens i sig mot en enhet. Natorp talar om syntesen i mångfalden och i och med detta också om kunskapsprocessen som syntetisk. Det är viktigt att individen förstår betydelsen av att söka andras förståelse av världen som alla i gemenskapen hämtar sin kunskap ifrån. Detta är den verkliga bildningen.

Natorp betonar den individuella variationens betydelse för kvaliteten på gemenskapen. Äkta gemenskap förlöser individualiteten menar han. Enheten (gemenskapen) är grundad i den enskildes självständiga och viljemässiga deltagande. Målet för uppfostran är gemenskapliggörandet och en moralisk utveckling av hela livet. Natorp menar att

samhälle och uppfostran förutsätter varandra, detta måste man vara medveten om annars misslyckas man i sin uppfostran. (Mathiesen 1998.)

Kunskapsprocessen fortsätter i det oändliga, enligt Natorp, och en sådan inställning till kunskap medför att han motsätter sig att det skulle finnas någon form av absolut kunskap. Idén är så långt man hunnit i denna kunskapsprocess. Idén går ju utöver erfarenheten. Erfarenheten är nödvändig men inte tillräcklig i vår kunskap om det som är. Förbindelsen mellan praktiskt, teoretiskt förnuft, moral men även naturvetenskap uttrycker mångfaldens enhet. (Natorp 1904, 182.)<sup>2</sup> Natorp menar också att det som är, inte nödvändigtvis är det som bör vara.

Natorp menade vidare att det ligger en frigörelse i detta att bli klar över att ens uppfattningar är förmedlade uppfattningar, uppfattningar förmedlade av gemenskapen. Det är genom livet i gemenskapen som man utvecklar sig. En självförståelse uppnås först när man ställer sig mitt emot den andre.<sup>3</sup>

Natorp menade att det teoretiska lärandet också är en viljehandling. Man lär först om man vill lära. Målet med uppfostran kan inte nås om man inte samtidigt uppnår en utveckling av viljan. Natorp vill att människan skall utveckla sin egen vilja och då enligt hans princip om växelverkan mellan individ och gemenskap. Egenviljan kommer först till sin rätt genom erfarenhet av andras viljor. Detta är något av Natorps huvudpoänger, att individen lär sig att vilja genom erfarenhet i interaktionen med andra. Ett av socialpedagogikens uppdrag består i att uppmuntra människor till att utveckla sin egen vilja. I varje människa finns en oändlighet men den anar man först när man anar oändligheten i den andre. Genom att nå enighet med andra om det man ser kan man utveckla sig själv och lära känna sig själv som olik andra.

<sup>2</sup> Här kommer originaltexten: Sondern es muss noch eine Verbindung nachwiesen werden zwischen dem Gesetze der Idee und den allgemeinen der Erfahrung. Eine innere Beziehung zwischen beiden haben wir von Anfang an vorausgesetzt.

<sup>3</sup> Dessa tankar har beröringspunkter med exempelvis grundtankarna inom hermeneutiken dvs att människan skapas i dialog med andra.

Via denna tradition har socialpedagogikens integrerande verksamhet utvecklats. Uppgiften var och är fortfarande enligt denna tradition, som vi tolkar det, en resocialisering med en integration som mål. Här finns en tro på att människan utvecklas i gemenskap med andra, att människans vilja kan "bildas" och förändras. Här uppfattar vi också att det finns tankar på ett gott samhälle som det är värt att integreras i. Samhället strävar efter att inte ha några avvikande, marginaliserade grupper. Här menar vi också att det pedagogiska inslaget är starkt. Inom denna tradition har många dygnsinstitutioner, framförallt för ungdom, vuxit upp. Vi tror också att det är denna tradition som är speciellt stark i Danmark.

Det andra benet, som vi ser det, är det ben som har sina rötter i den amerikanska traditionen för socialt arbete. För att beskriva denna tradition kan man utgå från Mary Richmond och hennes arbete och bidrag till det sociala arbetets utveckling.<sup>4</sup>

Mary Richmond arbetade för en stor välgörenhetsorganisation i Baltimore i USA vid sekelskiftet. 1917 publicerade hon "Social diagnosis" i vilken hon presenterade en metod för socialt arbete. Denna metod kom senare att bli känd som social case-work. Eftersom hon samarbetade mycket med John Hopkins University och dess medicinska fakultet blev också modellen starkt influerad av medicinskt tänkande. Richmond betraktade fattigdom som en sjukdom. Det nya var att man skulle göra individuella bedömningar av varje enskilt ärende. Dess bedömningar skulle sedan ligga till grund för hjälpinsatser. Genom att samlas in data skulle man få en säker och absolut kunskap om problemens orsaker. Hon betraktade den sociala behandlingen som en kombination av insatser, genom vilka förändringar skulle ske såväl inom individen som i den sociala omgivningen. Bedömningen skulle vara vetenskapligt grundad. Den starka och förtroendefulla relationen var viktig i arbetet.

Richmond har således en naturvetenskaplig, positivistisk utgångspunkt. Hon menar att social case-work karaktäriseras av samspelet

---

<sup>4</sup> Enligt Soydan så finns Richmond i den tradition som utgår från praxis till teori och som söker orsakerna till sociala problem hos den enskilde individen.

mellan individen och samhället.(Soydan 1993; Trost & Levin 1999.) Arbetet bygger på insikter och handlingar. Dessa insikter består dels av insikter om den enskilde individen och hennes förutsättningar, dels av insikter om den omgivande miljön och det viktigaste är samspelet dem emellan. Handlingarna kan vara riktade mot klienten eller mot klientens omgivning.

Richmonds tankar kan ses som en dialektisk kunskapsteoretisk modell, där praktiken utgör utgångspunkten för teorin och där de två kan berika varandra.

Utvecklingen efter Mary Richmond ledde till att två olika skolor utvecklades, den diagnostiska och den funktionella. Den förra var inriktad på att ställa rätt diagnos och här uppmärksammades särskilt klientens barndom. Den senare betonade relationen mellan klient och socialarbetare och betydelsen av här-och-nu situationen. Här finns även andra förgrundsfigurer såsom Jane Addams med tankar om att orsakerna till de sociala problemen fanns i omgivningen.

Denna tradition har medfört ett mer individuellt och terapeutiskt förhållningssätt. Ett förhållningssätt där man utgår från ett problem hos individen som skall "rättas" till och då via olika behandlingsmetoder. Vi menar att detta sätt att se på socialpedagogik idag i Sverige är ganska vanligt. Exempelvis Hessles inställning menar vi delvis speglar detta synsätt. Hessle talar om socialpedagogiskt arbete i samband med psykosociala problem (Hessle 1985). Han utgår ifrån de två universitetsdisciplinerna socialt arbete och pedagogik. Han menar att deras praktiska tillämpning består av det psykosociala arbetet. Detta kan i sin tur delas upp i socialt behandlingsarbete, förebyggande arbete och psykoterapi. Socialpedagogik är i sin tur en del av det sociala behandlingsarbetet. Han menar att socialpedagogiken står som "... samlande beteckning för det kvalificerade förändringsarbetet som pågår med de psykosocialt utsatta grupperna, individerna, barnen, ungdomarna, de vuxna, familjerna i vårt samhälle" (Hessle 1985, 177). Hessle nämner också att socialpedagogen befinner sig i gränslandet mellan individen och samhället och att han kan visa på alternativa möjliga sätt att leva och på detta sätt bana väg för förändringar både avseende individen och samhället. Vad Hessle i första

hand avser med socialpedagogiskt arbete är enligt vår tolkning behandlingsarbete. Vi skulle vilja jämställa Hessles syn med tankarna om att socialpedagogikens roll är integrering och resocialisation. Socialpedagogiken blir i detta perspektiv främst ett redskap för samhället intresse av normalitet, ordning och stabilitet. (Gustavsson 1994.)

I detta andra ben är således behandlingstanken genomgående. Målet är det samma som då det gäller socialpedagogikens första ben dvs resocialisering och integration. Metoderna är dock olika och även, menar vi, de idéhistoriska traditionerna. I Sverige idag har flera av socialpedagogutbildningarna slagits samman med socionomutbildningarna och detta är ingen tillfällighet menar vi. Det är snarare en naturlig följd av den utveckling socialpedagogiken tagit i Sverige. Vår uppfattning är den att i flera av de utbildningar som bedrivs idag läggs relativt stor vikt vid olika behandlingsmetoder. För studenterna blir det viktigt att "kunna" olika metoder. Ibland är det så att behandlingsmetoderna har fått bli teorin utan att hänsyn tagits till den praxis som finns och erfarenheterna därifrån. Flera har ställt sig frågan hur utvecklas ett ämne; är det genom metoder eller genom ett vetenskapsteoretiskt perspektiv.<sup>5</sup> Vi ser detta som ett problem idag. Nya behandlingsmetoder dyker upp, ofta emanerade från USA, och prövas, men sällan finns en beskrivning och reflektion kring det socialpedagogiska arbete som redan utförts. En av anledningarna till detta tror vi kan vara att man inte alltid diskuterat vilka värdegrunder som finns. Är målet för verksamheten integration eller mobilisering? Tänker vi i personalgruppen lika i detta fall? Vikten av att vara samstämda och att ha reflekterat över värdegrunderna, innefattande exempelvis kunskapssyn, människosyn, samhällssyn har bl.a. Swedner betonat. (Swedner 1996.)

Det tredje benet, det pedagogiska, har sina rötter hos bl.a. Dewey och Freire, som vi ser det. Vi börjar med Dewey som bl.a. var en av Jane Adams vänner och inspiratörer. Deweys tankar har under stor del av andra hälften av 1900-talet genomsyrat pedagogiskt tänkande i Sverige. Dewey står för en mer institutionell pedagogiska inriktning.

---

<sup>5</sup> Föreläsning av John Lundstøl i Lillehammer, 1998



Dewey som levde och verkade i USA, var precis som Natorp i vissa delar inspirerad av Hegel. Detta blir framförallt synligt i Deweys dialektiska grundsyn. Dewey menar att människan är en social varelse i ständig utveckling och denna utveckling sker i samspel med omgivningen. Dessa tankar är gemensamma med Natorps. Dewey menar vidare att varje individ är viktig och att varje individs erfarenhet måste tas tillvara. Mycket av Deweys tänkande kretsar kring skolan som han såg som ett socialisationsinstrument. Skolans uppgift var att föra vidare samhällets samlade kunskaper. Dewey har en pragmatisk kunskapsyn dvs kunskapens värde bestäms av dess nytta. För att kunskapen skall bli meningsfull måste den komma till nytta, och metoden för att inhämta kunskap är "learning by doing". Vetandet saknar värde i sig. Han tar inte ställning till vilken kunskap som är rätt eller fel, god eller ond. Kunskapen får helt enkelt sitt värde genom dess nytta för individen och i förlängningen för samhället. I utbildningen formas gradvis elevernas medvetande. Vanor bildas, begrepp lärs in och känslor väcks. Genom detta blir man successivt delaktig i de intellektuella tillgångar som mänskligheten lyckats samla ihop. Detta tänkande har klara paralleller med Natorps idéer, menar vi. (Se Dewey 1916.)

Den latinamerikanske pedagogikprofessorn Paulo Freire är kanske den som är mest känd för sin fokusering på den dialektiska processen och en förgrundsgestalt för den frigörande pedagogiken. Han poängterar i högre grad än Dewey den mobiliserande och frigörande aspekten av pedagogiken. Han hade en marxistiskt grundsyn (Freire 1968) och kämpade för ett rättvist samhälle utan klasskillnader. Freire var även han inspirerad av Hegel. Han stod för en kristen-humanistisk människosyn och han var en representant för den frigörande pedagogiken. De viktigaste grundpelarna i den frigörande pedagogiken var enligt Freires sätt att se det:

- dialog
- medvetandegörande
- frigörelse
- reflekterande handling
- kulturell syntes

Freire menade att genom dialogen blir man medveten, man lär sig benämna världen. Genom den reflekterande handlingen förändras verkligheten. Människan måste kritiskt reflektera och kritiskt handla. Freire arbetade med fattiga och förtryckta människor i Brasilien. Genom att dessa människor blev medvetna skulle de kunna förändra sin verklighet. Dessa tankar har varit viktiga för utvecklingen i Sverige och ligger som grund för tankar om empowerment, frigörelse, social mobilisering etc.<sup>6</sup> Då vi ser en av socialpedagogikens uppgifter vara att mobilisera människors egna resurser blir det naturligt att i detta sammanhang även föra fram Freires tankar. Även andra pedagoger såsom exempelvis Bruner och Neill har inspirerat och påverkat socialpedagogiken i Sverige.

Det är här, i det tredje benet, som man kan se det mer mobiliserande perspektivet. Detta ben kan beskrivas via den definition som Ronnby ger socialpedagogiken. Ronnby talar om den socialpedagogiska handlingslinjen som han menar utgår från tankar och teorier om kunskapsproduktionens och medvetandegörandets sociala aspekter (Ronnby 1983). Han hävdar att den grundidé man utgår ifrån är den att människor utvecklas i sociala sammanhang, i gemenskap med andra, i en växelverkan med gruppen. Därför blir socialpedagogikens uppgift att "... gestalta det sociala sammanhanget, där människans medvetenhet, kunskap, moral och sociabilitet kan utvecklas på ett gynnsamt sätt, samt att vara en teori om just detta" (Ronnby 1983, 250). Han ser socialpedagogik som en metod att arbeta med grupper för att aktivera lokalsamhällen, således en form av samhällsarbete. Han betonar starkt gruppens dynamik och möjlighet. Detta ser vi går i linje med Natorps tidiga idéer om socialpedagogik. Ronnby ser även socialpedagogiken som ett folkbildningsideal, då det har en folkutvecklande karaktär. De målgrupper Ronnby talar om är problemdrabbade och förtryckta grupper. Socialpedagogiken skall alltså stimulera människor till att förändra sin situation och därmed också att själva utvecklas under denna process.

---

<sup>6</sup> Detta tänkande finns beskrivet av bl.a Ronnby och Swedner i Sverige.

Vad Ronnby i första hand avser med socialpedagogiskt arbete är enligt vår tolkning mobilisering. Man skulle också kunna säga att det speglar ett emancipatoriskt intresse. Målet är frigörelse av mänskliga resurser och livsmöjligheter. Utslagning och avvikande beteende ses som hinder för mänsklig existens. De kriminella och avvikandes ställning ses som ett uttryck för att samhället fungerar på ett sådant sätt att de berövats sina grundläggande förutsättningar att leva ett välfungerande liv. Det avvikande ses alltså inte som ett uttryck för att man misslyckats i socialisationsprocessen. (Gustavsson 1994.) Här är det således inte i första hand fråga om att resocialisera och integrera människor som är utsatta på olika sätt, utan att mobilisera människors egna resurser, ett emancipatoriskt perspektiv. Detta perspektiv tror vi inte är så vanligt i Sverige idag. Men vi uppfattar det som ett perspektiv "i tiden". Problem i samhället skapar problem för den enskilde individen. Samhället har inte resurser att hantera problemen. Människorna måste i sina lokala samhällen komma tillsammans och lösa sina problem. (Ronnby 2000.) Här är socialpedagogens roll igångsättarens. Detta är ett arbete som mestadels sker utanför institutionerna. Att utvecklingen i samhället går åt detta håll har flera konstaterat, men vi tror inte att det är så enkelt att socialpedagogiken förändras i och med att samhället förändras. Här är det också fråga om grundläggande värderingar. Ett socialpedagogiskt arbete blir nog svårigen ett emancipatoriskt arbete om målsättningen är resocialisering och integration. Visst påverkas den socialpedagogiska praxisen av samhällsutvecklingen, men inte hur långt som helst. Man skulle kunna se detta perspektiv som ett perspektiv där det verkligen är fråga om att förändra maktstrukturerna i samhället och då kan det naturligtvis betraktas som politiskt farligt.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de idéhistoriska rötterna handlar om människans blivande i dialog med andra människor. De poängterar den enskildes fria vilja och tänkande, men att det sker i relationen och mötet med andra. Här är således relationen och kommunikationen viktiga begrepp. Idéhistoriskt kan man härleda dessa tankar på ett eller annat sätt tillbaka till Kant och även i viss mån Hegel. Det handlar om idéströmningar där individen är viktig och där förän-

dringar utgår från gräsrotterna och inte från den mer officiella delen av samhället. (Swedner 1996.) Det är också ett tänkande som uppmuntrar aktion, dvs handling. Trots att de idéhistoriska rötterna, om man går långt tillbaka sammanfaller i Kant på ett eller annat sätt, hindrar det naturligtvis inte att utvecklingen sedan gått åt delvis skilda håll.

De idéhistoriska rötterna ger oss tillsammans med tillgängliga teoristrukturer en grund för ett ställningstagande gällande människosyn, kunskapssyn och samhällssyn. Det handlar om hur människor utvecklas och socialiseras, hur sociala problem uppstår, individens förhållande till samhället etc.

Men oavsett hur man ser exempelvis på uppkomsten av sociala problem måste vi även ta ställning till det socialpedagogiska uppdraget. Är det individen eller samhället som skall förändras när problem uppstår? Eller sagt med andra ord; är socialpedagogikens uppgift att vara en integrerande eller en mobiliserande kraft?

Socialpedagogiken har, menar vi, i praxis utvecklats från ett institutionsbaserat och centraliserat förhållningssätt med integrationssträvanden, till ett mer mobiliserande förhållningssätt och inte bara då riktat mot resurssvaga grupper. (Petersson 1997). Samhällsutvecklingens betydelse är här stor. Socialpolitiska förändringar har lett till mycket av det sociala arbetet i vid bemärkelse formeras i olika närdemokratiprojekt mm. Socialarbetarens roll när det gäller att mobilisera är främst att stödja och underlätta så att människor själva kommer igång att förändra sin situation. Målet är att människor skall utveckla sin förmåga och samhället. Det är dock människorna själva som måste reflektera över sin situation och vad de vill och kan. Socialarbetarens uppgift är att via vägledande frågor stimulera till denna reflektion. (Ronnby 1992.) När det gäller mobilisering är det inte möjligt att planera eller åtgärda fram förändringar (Se tex Blom 1998, som ifrågasätter socialtjänstens organisationsförändringar och dess konsekvenser för de människor som organisationen ursprungligen är ämnad för.). Denna typ av mänsklig förändring är något som måste växa fram och är inte möjlig att förutsäga, och detta kan sägas vara socialpedagogikens offensiva sida (Petersson 1997).

Avslutningsvis kan vi konstatera att det är vanligt inom det socialpedagogiska området att använda sig av situationsanpassad pragmatisk kunskap grundad i egen erfarenhet. Inom socialpedagogiken har vi sett att de metoder som används kan ha i stort sett två olika syften dels ett integrerande, anpassande och dels ett mobiliserande. Den aktiva socialpedagogiska handlingen kan ske på olika sätt. Det ena sättet, som framförallt användes tidigare, är att "spärra in" och på så sätt disciplinera människor. Det andra sättet är samhandling eller samarbete där ingen åtgärd eller metod är på förhand given.

## Referenser

- Blom, B. 1998. Marknadsorientering av socialtjänstens individ- och familjeomsorg. Om villkor, processer och konsekvenser. Diss. Institutionen för socialt arbete, Umeå Universitet.
- Dewey, J. 1916. Democracy and education. New York: The Free Press. A division of Macmillan Inc.
- Eriksson, L. & Markström, A-M. 1999. Socialpedagogik i svensk tappning. Tidskrift för Socialpedagogik 2 (4), 29–36.
- Eriksson, L. & Markström, A-M. 2000. Den svårfångade socialpedagogiken. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, P. 1972. Pedagogik för förtryckta. Falköping: Gummesson.
- Gustavsson, A. (red.) 1994. Socialpedagogik idag – rapport från tre länder om pågående forskning och utbildning. Symposierapport från Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Gustavsson, B. 1996. Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Hegstrup, S. (red.) 1996. Socialpedagogik och pedagogik i et paradigmeskift. Ballerup: PSIKA.
- Hessle, S. 1985. Riktlinjer för psykosocialt arbete. Stockholm: Almqvist & Wiksells Förlag AB.
- Lorenz, W. 1996. Socialt arbete i ett föränderligt Europa. Göteborg: Daidalos.

- Mathiesen, R. 1998. Sosialpedagogikkens teoretisk grunnlag. Nordisk pedagogik 18 (1), 36–50.
- Natorp, P. 1904. Sozialpädagogik. Stuttgart: Frommanns Verlag.
- Petersson, K. 1997. Om den socialpedagogiska offensiven i lokalmiljön i K-O. Arnstberg & I. Ramberg (red.) I stadens utkant. Perspektiv på förorter. Vällingby: Baran.
- Ronby, A. 1983. Socialarbets förklaringsmodeller. Stockholm: Liber.
- Ronby, A. 2000. Det behövs strukturinriktat socialt arbete i glesbygden. Socionomen, Nr 7, 33–36.
- Soydan, H. 1993. Det sociala arbetets idéhistoria. Lund: Studentlitteratur.
- Swedner, H. 1996. Socialt välfärdsarbete. En tankeram. Stockholm: Liber.
- Trost, J. & Levin, I. 1999. Att förstå vardagen. Lund: Studentlitteratur.
- Österberg, D. 1997. Natorps vetenskaps- og sosialfilosofi. Agora, Nr 2 1997.