

Den nordiska socialpedagogikens utmaningar i framtiden

Leo Nyqvist¹

Introduktion

S om vi vet introducerades begreppet socialpedagogik i Tyskland där man på 1840-talet för första gången använde termen i den vetenskapliga diskussionen (Hämäläinen & Kurki 1997; Mathiesen 2004). Socialpedagogiskt tänkande och socialpedagogisk verksamhet har ändå sina rötter ännu längre bakåt i tiden.

Utan att utförligare analysera socialpedagogikens utveckling i Tyskland eller Skandinavien framstår den skandinaviska socialpedagogiken redan från början som ”det tredje uppfostringsområdet” vid sidan av familjen och skolan som de två övriga socialiseringsinstitutionerna. Gertrud Bäumer använde detta uttryck för första gången i 1920-talets Tyskland och man kan säga att samtidigt skildes skolpedagogiken från socialpedagogiken på ett sätt som är bekant för dagens nordiska socialpedagoger (Hämäläinen & Kurki 1997, 79–80; Holst 2004).

¹ Jag vill tacka varmt PD Mikael Nygård för hans värdefulla kommentarer, och korrigeringar av den svenska texten.

Ur det skandinaviska perspektivet är det viktigt att notera att socialpedagogikens främsta tillämpningsområde i första hand har varit de sociala nödsituationerna. Förenklat uttryckt har socialpedagogiken varit en pedagogisk reaktion mot den omfattande utbredningen av sociala problem som hängde ihop med industrialiseringen och urbaniseringen i våra samhällen från och med 1800-talets slut (Hämäläinen 1989, 17; 2003, 136). Det övergripande målet för socialpedagogisk verksamhet har varit att bekämpa marginaliseringen och exkluderingen av vissa samhällsgrupper. Beroende på inriktningen av socialpedagogiska arbetssätt har vi använt olika benämningar på de sociala, pedagogiska och socialpedagogiska metoder som tillämpats i detta sammanhang: resocialisering, anpassning, normalisering, integrering, aktivering och inkludering.

Den nordiska socialpedagogikens utmaningar i framtiden måste ses utifrån den nordiska kontext vi befinner oss i – dvs. den skandinaviska välfärdsstaten. Enligt Gösta Esping-Andersens (1990) analys kan välfärdsstaterna delas in i olika modeller (welfare regimes) och de nordiska länderna tillhör den så kallade skandinaviska socialpolitiska modellen som kännetecknas bl.a. av universella sociala förmåner och en omfattande socialtjänst. På grund av detta har de nordiska länderna en social trygghet som åtminstone från fattigdoms- och jämlikhetssynvinkel är unik i hela världen.

I denna text har jag för avsikt att ta upp några framtidens utmaningar som jag anser är viktiga ur den nordiska socialpedagogikens perspektiv. Som utgångspunkt tar jag inte i första hand den socialpedagogiska praxisen och dess utvecklingsmöjligheter i framtiden utan jag har istället valt att använda ett perspektiv som kan kallas för ”socialpedagogiken i samhället”. Jag anser att det är viktigt att fokusera på den framtida samhällsutvecklingen och diskutera socialpedagogikens möjligheter att påverka de sociala nödsituationer som oundvikligen kommer att uppstå trots det relativt täckande sociala skydds nätet som kännetecknar våra nordiska samhällen. Det andra intresseområdet för denna

text är den socialpedagogiska kunskapsproduktionen, som jag kommer att diskutera utförligare.

Färdigheter, utbildning och den nya ekonomin

Av allt att döma kommer det mänskliga kapitalet att ha en stor betydelse i framtidens samhälle. De så kallade kunskapsintensiva ekonomierna kommer att betona viktigheten av de personliga kunskaper och färdigheter som krävs på arbetsmarknaden. Å andra sidan kommer det att finnas allt mindre plats för en ”semikompetent” arbetskraft som saknar en adekvat utbildning och förutsättningar att utveckla denna vidare. Risken för att hamna i arbetslöshet och särskilt i långtidsarbetslöshet kan i värsta fall tredubblas hos de anställda som har skaffat sig endast grundutbildning (OECD 2001). Ungdomar som har brister i sina kunskapsmässiga färdigheter kommer med all sannolikhet att vara hänvisade till de sämst betalda arbetena och ”snuttjobben”. För många lågutbildade hotas bidragsberoendet bli en bestående verklighet. Vid sidan av detta ökar paradoxalt nog antalet så kallade lågstatusjobb inom servicesektorn. Det handlar bl.a. om arbete inom hemhjälp, städning och restaurangbranchen. Den befolkningsstrukturella förändringen med ett ökande antal äldre kommer ytterligare att bidra till detta. (Esping-Andersen 2005.)

Ur socialpedagogikens synvinkel är den stora utmaningen de unga som inte når till den utbildningsnivå informationssamhället kräver. Enligt Esping-Andersen förutsätter samhällsutvecklingen och kvalifikationerna på arbetsmarknaden att utbildningen och socialpolitiken måste integreras i allt större omfattning. Jag anser att förebyggandet av exkluderingen av de ungdomar som saknar en avancerad yrkesutbildning blir en utmaning just för socialpedagogiken. Då menar jag först och främst

sådana kollektiva insatser som riktas mot ungdomar som hotas av utanförskap. I praktiken betyder detta att vi arbetar lokalt bl.a. i förorter eller i ”statiska” (immobile) gemenskaper för att använda Madsens (2003, 103) uttryck.

Socialpolitiken har goda möjligheter att förebygga materiell fattigdom men man kan inte utifrån ett välfärdsperspektiv acceptera att människorna för det mesta lever på bidrag och har sporadiska möjligheter till förvärvsarbete endast i de så kallade lågstatusjobben. Som Esping-Andersen (ibid. 147) poängterar blir låglöne- och snuttjobben ett bestående tillstånd för en del människor ända upp till pensionåldern. Den vacklande arbetskarriären leder i sin tur till låga pensioner eftersom dessa i huvudsak är inkomstbaserade. Även förskolepedagogiken har en viktig roll i socialpolitiken eftersom t.ex. skolframgången för barn beror delvis på det kulturella och sociala kapitalet som deras föräldrar besitter.

Enligt min mening har socialpedagogiken mycket att göra då det gäller att på lokalnivån öka ungdomarnas sociala och även kunskapsmässiga färdigheter. Det kan betyda också ett närmare samarbete mellan skolan och de socialpedagogiska verksamheterna. Då menar jag inte behandling av vissa ungdomar i en speciell kontext utan socialpedagogiken ska fungera ”ute i samhället” för att bidra till social delaktighet hos de ungdomar som ligger i farozonen eller håller på att hamna utanför det normala livet.

Som Stephen Sting (2004, 55–56) påpekar får den kognitivt dominerande institutionella utbildningen inte tränga in på de områden vars syfte är att bilda för en bredare social kompetens. Finland är ett bra exempel på detta. Då det gäller skolelevernas kognitiva kompetenser ligger Finland enligt den internationella jämförande studien (PISA) i toppen, men paradoxalt trivs de finska pojkarna mycket dåligt i skolan och har enligt statistiken endast de ryska pojkarna bakom sig. I ”natorpsk anda” kan socialpedagogiken tilldelas en bredare uppgift som har med moralfrågor, gemenskaper och allmänbildning att göra. Detta gäll-

er i hög grad också de senmoderna kunskapssamhällena som de nordiska välfärdsstaterna. Vi skall inte heller glömma bort att den formella skolutbildningen påverkas av den informella bildningen, eller det kulturella kapitalet inom familjen och i den sociala miljön (Esping-Andersen 2005, 161; Sting 2004, 67).

Det exkluderande samhället

Den brittiske kriminologen Jock Young (1999, 5–6) har jämfört ”de avvikande Andres” positioner i det moderna och i det senmoderna samhället. Han tar som utgångspunkt övergången från integreringens moderna värld till den senmoderna exklusiva världen. I efterkrigstidens moderna välfärdsstat försökte man hjälpa de utsatta att återvända från marginalen till mitten. Målet hette integrering. Gränserna var genomträngliga, vilket betydde att den nämnda övergången var möjlig och även önskvärd. Det moderna samhället var även relativt tolerant mot de så kallade ”jobbiga människorna”. I själva verket ansågs dessa människor vara en utmaning för välfärdssamhället. Man kan förstås fråga sig vad för slags tolerans var det egentligen frågan om? Intressant nog betyder det latinska ordet *integritas* förutom hel även oskadd eller klanderfri. (Helne 2002, 183.)

I det senmoderna samhället är målet enligt Young (1999, 209) inte längre en integrering av de utsatta människorna utan man försöker hålla dem där de är. Young hävdar ytterligare att det senmoderna samhället lovprisar olikhet och mångfald men kan inte tolerera ”jobbiga människor eller samhällsklasser” utan stänger dem bakom murarna (ibid. 59, 104). Helne påminner också att exkluderingen inte enbart är ett resultat av vissa samhällsmekanismer som t.ex. den nya ekonomin och dess arbetsmarknadskvalifikationer utan att den också påverkas av vissa samhälleliga diskurser eller socialpolitiska åtgärder. Bl.a. i Sverige

finns det tydliga tecken på selektivisering i välfärdspolitiken, vilket i framtiden kan leda till att inte alla individer garanteras sociala förmåner och social service av hög klass utan att antalet inkomstprövade program som social- och bostadsbidrag ökar (Svallfors 2000, 48). När bidragstagare och de exkluderade stämplas som samma befolkningsgrupper kan man tala om dubbelexkludering som i sin tur kan väcka en moralisk reaktion bland majoriteten (jfr. Helne 2002, 185).

Arbetslösheten är utan tvivel ett av den moderna välfärdsstatens mest centrala problem. Den är inte bara ett hot mot samhällets effektivitet, alltså ett ekonomiskt problem, utan också ett hot mot sociala sammanhållningen, enligt Mikael Nygård (2004, 173). I praktiken betyder sammanhållningen att vi har fungerande gemenskaper istället för en massa lösryckta individer eller kollektiv av människor som inte tycks höra hemma någonstans.

För tillfället, i början av november 2005, har tusentals bilar stuckits i brand och poliser har skottsbadats i förorter utanför Paris. Det handlar om ungdomskravaller som inleddes bland invandrarungdomar av vilka de flesta har ett nordafrikanskt ursprung. De ungdomar som håller på att härja i den franska natten har stannat i sina nedgångna kvarter och tänder på bilar och även sina egna daghem och skolor, vilket kan sägas vara ett uttryck för avbruten utbildning och ringa chanser på arbetsmarknaden. Kravallerna har pågått i flera dagar och har spritt sig till huvudstaden och till övriga stora städer i landet. Åtgärder som nattligt utgångsförbud och husrannsakan på grund av undantagslag, som tagits i bruk för första gången sedan Algerietkriget, visar att det finns en djup kris i det franska samhället.

Experterna är relativt eniga om att det handlar om en integrationspolitik som har gått snett. Stockholmsprofessorn Anders Lange (2005) anser att orsakerna till upploppen i Frankrike är marginalisering, ghettoisering, förtryck, likgiltighet hos myndigheterna, kanske till och med en manifesterad rasism eller åtminstone en nedlåtande attityd från majori-

teten. Langes analys tycks ha likheter med Youngs beskrivning av det exkluderande samhället; ”jobbiga människor” tolereras inte längre utan de stängs bakom murarna eller i ghettoliknande förorter. Även om man råkar ha en bra utbildning och grundläggande förutsättningar att klara sig i arbetslivet, kan ett arabiskt namn eller en adress på området med dåligt rykte stå i vägen för anställningen. ”Dubbelexkluderingen” tycks vara ett faktum.

Men låt oss återvända tillbaka till Skandinavien. I våra välfärds-samhällen anlitas ofta det sociala arbetet då de alla andra välfärdsinstitutionerna har misslyckats. Det sociala arbetets uppgift har i vanliga fall varit korrigerande istället för förebyggande. Med kompensering åtgärder riktar man dock oftast blicken bakåt medan vi skulle behöva vända oss framåt för att åstadkomma en bättre social kompetens hos de grupper som håller på att hamna i utanförskap (Madsen 2003, 105). Ser man på de nordiska utbildningarna och praktikerna i socialpedagogiken, kan man liksom Madsen tycka att den normaliserande integreringen genom det sociala och socialpedagogiska arbetet till en stor del har skett inom speciella och segregerade kontexter utanför det ”normala” samhället. Denna ”inkludering genom exkludering-policy” förverkligas bl. a. genom olika behandlingsinstitutioner, behandlingar utanför dessa, samt olika ungdomsprojekt. De sistnämnda har ofta duktiga socialpedagoger och eldsjälar som initiativstagare och projektmakare men på längre sikt har verksamheten sällan några bestående effekter på de problem de har riktats emot (Sahlin 1992; 1996).

Fostran eller frigörelse

I inom socialpedagogiken har man traditionellt gjort en skillnad mellan två olika förhållningssätt: fostran och frigörelse. Det ena betonar användningen av pedagogiska metoder för att hjälpa människorna att

uppnå en bättre livssituation. Frigörelse eller emancipation betyder att de utsatta människorna kan ta sig ut ur de ”låsta” situationer de har hamnat i på grund av samhälleliga missförhållanden.

Angående människornas frigörelse har man inom välfärdsstatens ramar utvecklat många goda idéer som har visat sig vara rätt svåra att förverkliga i vardagspraktik antingen inom det sociala arbetet eller i socialpedagogiken. Idén om radikalt och humanistiskt socialt arbete (Wahlberg 1998) eller tankar om frigörande pedagogiska modeller som skulle omvandla bl.a det byråkratiska sociala arbetet till något annat än psykosocialt förändringsarbete (Nyqvist 1995; Sernhede 1996) är exempel på sådana. Att försöka förändra de etablerade strukturerna inom socialt arbete har visat sig vara ytterst svårt. Projekten utvecklar eller förändrar sällan det reguljära arbetet utan tvärtom misslyckas de ofta med att uppnå sina mål (Sahlin 1996). Detta har gjort många aktörer cyniska och har även ökat antalet motståndare till allt tal om förändring (Sunesson 1985; Sahlin 1996). ”Projekttrötthet” tycks vara ett ofta förekommande uttryck i den finländska diskussionen inom skolan, sociala sektorn och hälsovården. Saknar personalen motivation att förändra sitt arbete genom olika slags projekt kan resultatet bli till och med kontra-produktivt.

Eftersom socialarbetarna inte har lyckats lämna sina skrivbord och tjänsterum i någon större utsträckning, är vi tvungna att fråga oss om det så kallade frigörande sociala arbetet borde organiseras utanför de institutionella välfärdsstatliga strukturerna. Socialpedagog-professionen är idag en välfärdsstatlig profession i samtliga nordiska länder, men vad skulle hända om det socialpedagogiska arbetet organiserades alternativt? Som jag ser det skulle en sådan tudelning i organiseringen av det sociala arbetet förstärka en distinktion där välfärdsstatligt socialt arbete skulle te sig disciplinerande och kontrollerande medan ”den alternativa” socialpedagogiken skulle ha en status som subjektiverande och frigörande verksamhet (Nyqvist 1995).

Enligt Högström och Hallstedt (2004, 121) skall fostran och frigörelse ses som öppna begrepp som alltid måste betraktas i ett aktuellt sammanhang. Detta kan förstås bättre om man tar som utgångspunkt arbetet med olika människo- eller klientgrupper. Preventivt arbete i lokala närmiljöer är något annat än institutionsarbete med missbrukare, psykiskt sjuka eller omhändertagna och traumatiserade barn och unga. Institutionerna har traditionellt spelat en viktig roll i det nordiska socialpedagogiska arbetet och så tycks vara fallet också i framtiden. Det här antagandet får bekräftelse bl.a. genom ungdomarnas brottslighetsutveckling i Finland. Antalet laglydiga ungdomar ökar och är för tillfället större än någonsin tidigare, men de som gör sig skyldiga till lagöverträdelser har flera, och framförallt svårare problem än tidigare (Kivivuori 2002). Klyftan mellan dessa två ungdomsgrupper har blivit större, vilket förstås är en utmaning för det sociala och socialpedagogiska arbetet bland de mest utsatta ungdomarna.

Socialpedagogisk kunskap

Från kunskapsperspektivet har det framförts kritik som ser socialpedagogiken som alltför praxisorienterad och teoretiskt underutvecklad (t.ex. Berglund 2004, 79). Å andra sidan har man framhåvt en kunskapsform, *fronesis*, som socialpedagogiken närmast anses representera (Markström & Eriksson 1999). Med *fronesis* menas praktisk kunskap eller praktisk klokhet som ingår i Aristoteles kategorisering av olika kunskapsstyper. En annan kunskapsform, *episteme*, motsvarar den kunskap som vi sysslar med inom akademiska kretsar (ibid. 30). En modern motsvarighet för *fronesis* är närmast en kunskapsform som kallas för den tysta kunskapen (tacit knowledge) som inte går att fångas med de metoder som traditionellt har accepterats och använts inom universitetsvärlden. Den tysta kunskapen kännetecknar många människobe-

handlande professioner. Av dessa yrken kan nämnas läkare, lärare, psykologer, socialarbetare och socialpedagoger. Källan för den tysta kunskapen är den erfarenhet som har erhållits under ett (ofta) långvarigt utövande av ett yrke. Typiskt för den här typens kunskap är att det är oerhört svårt att hitta ord för att beskriva den. Den har ändå ett empiriskt ursprung för att den har skaffats under de otaliga klientkontakterna.

Den finländske sociologen Thomas Rosenberg (2005) har i sin essä "Gör vetenskapen världen mindre?" tagit ställning mot den vetenskapliga kunskapens användbarhet då det gäller bl.a. olika människobehandlande yrken. Enligt honom får vi inte bättre förskollärare, socialarbetare, diakoner o.s.v. genom att höja den akademiska ambitionsnivån. Snarare tvärtom, eftersom man därmed riskerar att förlora inte bara den tysta kunskap de tidigare haft utan även förmågan att ta till sig ny sådan. Därmed försvåras även deras förmåga att registrera sådana dimensioner av verkligheten som inte kan tolkas i vetenskapens kategorier, säger Rosenberg. Med detta vill Rosenberg förmodligen säga att den känslighet och det empatiska förhållningssätt som behövs i möten mellan människor inte kan skaffas genom universitetsstudier. På så sätt vill han göra en skillnad mellan praktisk och teorisk kunskap. Den senare betyder att man teoretiskt kan analysera, och reflektera över, det man gör i sitt arbete.

Socialpedagogiken är idag ingen självständig disciplin inom den akademiska världen t.ex. i Sverige och Norge. I Danmark har socialpedagogiken en nära anknytning till pedagogiken. I Finland har socialpedagogiken en status som akademisk disciplin – dock endast vid tre universitet (Kuopio, Tampere och Åbo svenskspråkiga universitet). Det är möjligt att avlägga magistersexamen med socialpedagogik som huvudämne endast vid Kuopio universitet. Till skillnad från Norge och Sverige saknas socialpedagogiken helt och hållet i de flesta finländska utbildningarna i socialt arbete. Ämnet är betydligt bättre representerat på yrkeshögskolorna som utbildar bl.a. socialpedagoger och sjukskötare i Finland.

Som en möjlig förklaring till socialpedagogikens låga och opreciserade status inom akademisk undervisning/utbildning kan man se orsaker som har med kunskapsintresset att göra (Markström & Eriksson 1999, 30). Jag anser ändå att den kunskap som behövs i utvecklandet av socialpedagogiska praktiker lämpar sig även i akademiskt sammanhang. Detta problem måste ses i bredare kontext angående vetenskaplig kunskapsproduktion. Åtminstone inom socialvetenskaperna har man ändrat på kunskapssynen på så sätt att det rationellt-experimentella mål-medel-tänkandet inte är den enda riktningen, utan man har så småningom börjat lyssna till dem som är föremål för olika sociala åtgärder och interventioner. Målgrupper och användare av vetenskapliga resultat har i högre grad blivit aktiva medproducenter i vetenskaplig kunskapsproduktion. Med andra ord går kunskapsströmmarna inte ensidigt uppifrån neråt utan ibland även tvärtom. I de senmoderna samhällens osäkra värld blir vetenskapen alltmer nödvändig, men samtidigt blir det allt mindre nödvändigt att etablera universellt accepterade sanningar (Beck 1992, 155).

I dagens läge är vi ändå långt ifrån en situation där användar- eller brukarkunskap enhälligt skulle accepteras inom den akademiska världen. I det politiska beslutfattandet efterlyses det kanske mera än någonsin en evidensbaserad kunskap. Enligt Nigel Parton (2000, 452) är managerism, resultatstyrning, kostnadseffektivitet, program, legalism, effektivitet och *evidence-based practice* begrepp som är starkt förankrade i det rationellt-tekniska tänkandet inom socialpolitiken och socialt arbete.

Det finns också tydliga tecken på en ökande medikalisering av de sociala problemen. Exempelvis i den finska barnavårdskursen har de traditionella sociala ”diagnoserna” fått ge vika för medicinska diagnoser och framförallt har den barnpsykiatriska kursen vunnit terräng i landet. ADHD, Asperger-syndrom, traumatisering, självdestruktivitet m.m. är rätt vanliga orsaker bakom barnavårdsåtgärder² och socialrättslig praxis.

² Jag använder det svenska uttrycket ”barnavård”. I Finland används ordet ”barnskydd”.

I ett historiskt perspektiv har kunskapsbasen för den sociala sektorn baserad sig på forskning som tillämpat de traditionella forskningsmetoderna. Det handlar alltså om metoder som anses vara ”objektiva”, ”neutrala” och ”värdefria”, och oberoende av de personer som utför forskningsarbete (Beresford 2000, 499).

Min poäng är att den socialpedagogiska kunskapsproduktionen kunde ta sin utgångspunkt i det vardagliga sociala samspelet mellan individer och samhället. Den objektiva, neutrala och värdefria vetenskapen är ofta ute efter förklaringsmodeller, diagnoser eller effektiva ingreppsmetoder för vissa sociala problem som man försöker att få under kontroll. Erfarenhetskunskap och de berättelser som konstrueras av målgrupper för socialpedagogiska interventioner trivialiseras och osynliggörs alltför ofta (Berglund 2004, 148). Statistiska uppgifter och administrativa utredningar behövs så som också vissa kontrollåtgärder, men genom användarperspektiv, erfarenhetskunskap och personliga narrativ kan man producera en annorlunda kunskap som belyser mänskliga processer i sociala nödsituationer. Jag anser att individer och grupper som utgör objekt för sociala ingrepp av olika slag har en moralisk rättighet att få sina röster hörda. Det vardagsinriktade narrativa betraktelsesättet innebär en förståelse för människornas totala livssituation istället för en patologisering eller diagnostisering av de sociala problemen. Synsätt som ensidigt betonar individernas avvikande beteende är ytterst begränsade, och lämpar enligt min mening sig dåligt i det socialpedagogiska tänkandet.

Vanliga metoder för att samla in erfarenhetskunskap eller olika slags narrativ är ostrukturerade intervjuer och dramaturgiska perspektiv som beskriver och tolkar vardagliga sociala interaktioner med deltagande observation som en central forskningsmetod (Goffman 1959). Enligt Johny Lauritsen (2003, 95) kan man poängtera att vid sidan av ”talking heads”, det vill säga det talade språket, behövs även kroppsspråk som är

starkt förknippat med den sociala interaktionen t.ex. i den socialpedagogiska praxisen.

Nödvändigheten att närmare diskutera och bestämma innebörden av socialpedagogik har förts fram i olika sammanhang i de nordiska länderna. Eftersom det har visat sig vara svårt att komma vidare i den här diskussionen, anser jag att vi kunde närma oss problematiken genom kunskapsproduktionen. Definitioner som ”socialpedagogik är en mellanform mellan allmän pedagogik och socialt arbete” (Stensmo 1991, 19) säger egentligen ingenting om socialpedagogiken och framförallt om dess kunskapsproduktion, och därför är de desinformativa. Om vi lyfter upp livsvärlden och det sociala samspelet mellan individer och samhället i sociala nödsituationer som socialpedagogisk kontext, kommer vi troligtvis närmare den egentliga kärnan i både socialpedagogiken som praxisfält och dess kunskapsunderlag.

Vår undersökning av ungdomars konstruerande av våld visade tydligt hur viktigt det är att ge utrymme för målgruppens egna tolkningar kring problemet (Honkatukia & Nyqvist & Pösö 2004). Vi kunde ur ungdomarnas talhandlingar lyfta fram begrepp som vanmakt, maktlöshet, underordning, utanförskap, exkludering, objektivering och annorlundahet även om de själva inte använde just dessa uttryck. De här begreppen var ändå en väsentlig del av ungdomarnas konstruktioner och meningsskapande i fråga om våldet. Kontrasten mot diskussionen om t.ex. nybarbarism och terror, eller mot psykologiseringen och patologiseringen av ungdomarnas våldsbeteende, var påtaglig. Det var också intressant att se hur mycket gemenskapen eller kollektivet betydde för ungdomarna – både i gott och ont (ibid.; Eriksson 2004). ”Giving voice -perspektivet” tycks såtillvida lämpa sig utomordentligt bra för den socialpedagogiska kunskapsproduktionen.

Socialpedagogik och välfärdsstat

I princip kan den socialpedagogiska verksamheten i välfärdsstaten tilldelas tre olika roller. För det första kan socialpedagogik förstås som en välfärdsstatlig anordning för att bekämpa exkludering. För det andra kan socialpedagogiken antas komplettera de övriga välfärdsstatliga mekanismerna, och för det tredje kan vi utgå från att de socialpedagogiska insatserna kompenserar de välfärdsstatliga mekanismer som inte fungerar tillfredsställande ur en integrations/inkluderingsynvinkel.

Socialpedagogerna utgör utan tvekan en välfärdsstatlig profession i de samtliga nordiska länderna. Utbildningen kan också ses som en del av välfärdsstatens normaliseringsstrategi. Å andra sidan jobbar socialpedagogerna också inom den så kallade tredje sektorn där det redan länge funnits arbetsformer med socialpedagogiska inslag. Särskilt i Sverige och i Finland har man startat ett stort antal lokala samverkansprojekt under 1980- och 1990-talet med syftet att förebygga att barn och ungdomar drabbas av eller orsakar problem i samhället. Dessa projekt kan ses delvis som kompletterande, delvis som kompenserande inslag i välfärdssystemet. Problem uppstår om de utomstående välfärdssystemen börjar äta upp resurser för välfärdsstatliga organisationer och arbetsformer (Sahlin 1992). Jag har tidigare tagit upp frågan om projektarbetets organisering utanför det institutionella välfärdssystemet och de problem som möjligen kan uppstå på grund av detta.

I länder där välfärdsstaten inte är organiserad enligt den skandinaviska modellen kan också socialpedagogiken ha en annan roll. T.ex. i Nederländerna skapar utbildningen en stark profession. Socialpedagoger är kreativa och i utbildningen syftar man till att vidga studentens självkänedom. (Högström & Hallstedt 2004, 120) Socialpedagoger med en stark identitet och kommunikativ kompetens har förmågan att verka i många olika miljöer. Dessa krav kan även ställas på socialpedagoger i de nordiska länderna. Detta förutsätter dock att utbildningsmög-

ligheterna motsvarar de uppställda professionella kraven. Vid sidan av universitetsstudier med samhällliga ämnen, beteendevetenskaper och kulturstudier behövs även studier som kan ge de blivande socialpedagogerna de expressiva och kommunikativa färdigheter som ”den nya tidens” socialpedagoger behöver (Madsen 1996; Lorenz 1998). Det finns behov och plats för dylikt kunnande inom välfärdsstatens sociala arbete inom olika sektorer.

Referenser

- Beck, U. 1992.* Risk Society. Toward a New Modernity. London: Sage.
- Beresford, P. 2000.* Service User’s Knowledges and Social Work Theory: Conflict or Collaboration? *British Journal of Social Work* 30 (4), 489–503.
- Berglund, S.-A. 2004.* Det välgörande med att uttrycka sig – social pedagogik och narrativ metod i det moderna. I Eriksson, L., Hermansson, H.-E. & Münger, A.-C. (red.) *Socialpedagogik och samhällsförståelse*. Stockholm: Symposion, 135–172.
- Eriksson, L. 2004.* Gemenskapen då och nu. I Eriksson, L., Hermansson, H.-E. & Münger, A.-C. (red.) *Socialpedagogik och samhällsförståelse*. Stockholm: Symposion, 75–105.
- Esping-Andersen, G. 1990.* The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, G. 2005.* Education of Equal Life-Chances: Investing in Children. I Kangas, O. & Palme, J. (red.) *Social Policy and Economic Development in the Nordic Countries*. Houndmills, Basingtoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. 1959.* The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Anchor Books.
- Helne, T. 2002.* Syrjäytymisen yhteiskunta. Helsinki: Stakes ja Helsingin yliopisto.

- Holst, J. 2004.* Socialpædagogiske udviklinger i et dansk perspektiv. Arbejds-papir i konferens Socialpedagogik i Samhället i Norrköping 11.–12.11.2004.
- Honkatukia, P. & Nyqvist, L. & Pösö, T. 2004.* Väkivalta koulukodista käsin. I Jahnukainen, M. & Kekoni, T. & Pösö, T. (red.) Nuoruus ja koulukoti. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 151–188.
- Hämäläinen, J. 1989.* Social Pedagogy as a Meta-Theory of Social Work Education. *International Social Work* 32 (2), 117–128.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997.* Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, J. 2003.* Developing Social Pedagogy as an Academic Discipline. I Gustavsson, A. & Hermansson, H.-E. & Hämäläinen, J. (red.) Perspectives and Theory in Social Pedagogy. Göteborg: Daidalos, 133–153.
- Högström, M. & Hallstedt, P. 2004.* Utbildningar i socialpedagogik. I Magnusson, F. & Plantin, L. (red.) Mångfald och förändring i socialt arbete. Lund: Studentlitteratur.
- Kivivuori, J. 2002.* Nuoret rikosten tekojainä, uhreina ja kontrollin kohteina. I Kivivuori, J. (red.) Nuoret rikosten tekijöinä ja uhreina. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 118. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Lange, A. 2005.* Tidningsintervju i Hufvudstadsbladet 9.11.2005.
- Lauritsen, J. 2003.* In between Post Structuralism and Phenomenology? I Gustavsson, A. & Hermansson, H.-E. & Hämäläinen, J. (red.) Perspectives and Theory in Social Pedagogy. Göteborg: Daidalos, 83–99.
- Lorenz, W. 1998.* Socialt arbete i ett föränderligt Europa. Göteborg: Daidalos.
- Madsen, B. 1996.* Socialpædagogik og samfundsforvandling. En grundbog. København: Munksgaard.
- Madsen, B. 2003.* The Provision of Social Inclusion – a Risky Process for the Professionals and the Excluded. *European Journal of Social Education* Nr 5. A bi-annual periodical of FESET, 101–111.
- Markström, A.-M. & Eriksson, L. 1999.* Socialpedagogik i svensk tappning. *Tidskrift for Socialpædagogik*, Nr 4, 29–36.
- Mathiesen, R. 2004.* Socialpedagogik från teori till praxisfält – inblick i den tyska diskursen om socialpedagogik från 1890-talet till Weimartiden. I Eriksson, L., Hermansson, H.-E. & Münger, A.-C. (red.) Socialpedagogik och samhällsförståelse. Stockholm: Symposion, 15–53.

- Nyqvist, L. 1995.* Onnistuuko räätälöity työ nuorisohuollossa? Sosiaalipolitiikan laitos, sarja A: 6/1995. Turku: Turun yliopisto.
- Nygård, M. 2004.* Från gemenskap till utanförskap – om de arbetslösa i den politiska diskursen. I Eriksson, L., Hermansson, H.-E. & Münger, A.-C. (red.) Socialpedagogik och samhällsförståelse. Stockholm: Symposion, 173–205.
- OECD 2001.* Employment Outlook: June 2001. Chapter 4. Balancing work and family life: helping parents to paid employment. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris, 129–166.
- Parton, N. 2000.* Some Thoughts on the Relationship between Theory and Practice in and for Social Work. *British Journal of Social Work* 30 (4), 449–463.
- Rosenberg, T. 2005.* Gör vetenskapen världen mindre? En essä i Hufvudstadsbaladet 30.10.2005.
- Sahlin, I. 1992.* Ungdomsprojekt. Retorik och praktik. Brå-PM 1992: 1. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Sahlin, I. 1996.* Inledning. I I. Sahlin (red.), Projektets paradoxer. Lund: Studentlitteratur, 15–34.
- Sernhede, O. 1996.* Ungdomskulturen och de Andra. Sex essäer om ungdom, identitet och modernitet. Göteborg: Daidalos.
- Stensmo, C. 1991.* Socialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Sting, S. 2004.* Dum eller klok? Sociala bildningsperspektiv i kunskapssamhället. I Eriksson, L., Hermansson, H.-E. & Münger, A.-C. (red.) Socialpedagogik och samhällsförståelse. Stockholm: Symposion, 55–70.
- Sunesson, S. 1985.* Ändra allt! En uppmaning till socialarbetare. Stockholm: Liber.
- Svallfors, S. 2000.* Sidospår. Essäer om klass & politik. Umeå: Boréa.
- Young, J. 1999.* The Exclusive Society. Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Wahlberg, S. 1998.* Samhällsarbete. Strategier för ett radikalt och humanistiskt socialt arbete. Stockholm: Norstedts.