

# Kvalifikationer för deltagande i samhällets gemenskaper

*Christer Cederlund*

## Inledning

I och med att socialpedagogutbildningen integrerats i den svenska universitetsutbildningen för socialt arbete, har behovet av att tydliggöra vad som är socialpedagogik ställts på sin spets. Syftet med denna artikel är därför att lyfta fram pedagogiska aspekter i det sociala arbetet. Detta genom att synliggöra några pedagogiska utgångspunkter som inspirerats av några modernitetsteoretiker. Utgångspunkter som handlar om att det ställs allt större krav på människor i dagens samhälle för att ingå i samhällets olika gemenskaper och normaliteter. I artikeln hävdas att en socialpedagogisk uppgift är att synliggöra dessa krav.

En stor del av det socialt arbete är i huvudsak riktat mot dem som av allmänheten uppfattas bete sig avvikande från det som anses vara normalt. Vad som utgör normalitet kan förstås utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv, där en del av avvikelser från normalitet utgör kärnan i det sociala arbetet (Meeuwisse & Svärd 2002). Intresset för frågor av det här slaget har varit speciellt tydligt uttryckt inom det socialpedagogiska kunskapsområdet (Eriksson 2006; Madsen 2006; Mathiesen 2008; Molin, Gustavsson & Hermansson 2008).

Av tradition har det socialpedagogiska arbetet till största delen riktas mot den enskilde individen och till stor del varit förlagt till in-

stitutionella verksamheter. Vilket också dominerade innehållet i de svenska socialpedagogiska utbildningsinstitutionerna fram till 1970 talet. Efter några års utredande om nya vårdutbildningar (SOU 1978, UHÄ 1981), blev resultatet en breddning av såväl målgrupper som verksamhetsfält. Det socialpedagogiska arbetet kom nu att också riktas mot vuxna och arbete i personers hem samt närmiljöer. Antalet socialpedagoger har emellertid hela tiden utgjort en mycket ringa del av utbildade socialarbetare i Sverige. Därför har personal i sociala verksamheter både kunnat vara utbildade socionomer som socialpedagoger<sup>1</sup>.

Utbildningsinstanser som tidigare haft utbildningsrätten för socialpedagogutbildningar under huvudämnet social omsorg har på olika sätt sökt sig mot en allt mer akademiserad tillvaro. Detta genom att integreras i befintliga socionomutbildningar eller ingått i nystartade socionomprogram. I och med denna utveckling blev behovet att definiera vad som skiljer socialpedagogik och socialt arbete allt mer uppenbart.

Socialt arbete har sedan 1977 varit det centrala ämnet i socionomutbildningen (Högskoleverket 2003). Det är ett tvärvetenskapligt ämne innehållande andra vetenskapliga ämnen så som sociologi, psykologi, juridik och socialpolitik som de mest framträdande. Där finns också inslag av t.ex. antropologi, etnologi och pedagogik. Av tradition har de förstnämnda ämnena dominerat såväl utbildning som praktik medan pedagogiken inte haft någon framträdande position i kursplaner och kurs litteratur. En orsak till detta skulle kunna vara att det pedagogiska ansetts så självklart i det sociala arbetet, att detta inte problematiserats utan möjligen mer tagits för självklart.

Den pedagogiska aspekten i det sociala arbetet skulle kunna formuleras som att hjälpa den enskilde att ”finna sin egen väg”. En väg som inte avviker från det ”normala” på så sätt att det blir för påfrestande för denne respektive omgivningen. ”Kanske är den största nya förändringen för socialpedagogen att ägna kraft/kunskaper till att hjälpa

---

<sup>1</sup> Social omsorgsexamen med inriktning mot socialpedagogik organiserade som vårdutbildning på högskolenivå.

den enskilde till att 'skapa' bygga upp ett acceptabelt (tillräckligt attraktivt) vardagsliv" (Madsen 2001, 88). Vad ett acceptabelt vardagsliv innebär för den enskilde är naturligtvis omöjligt att generellt besvara och också vilka kvalifikationer som är nödvändiga för att uppnå ett sådant liv. Men att kunna utläsa vad som utgör normaliteter i olika samhälliga gemenskaper och hantera såväl uttalade som outtalade regelverk som formas i möten mellan människor, skulle kunna vara exempel på sådana kvalifikationer.

## **Socialpedagogik som kunskapsområde**

**S**ocialpedagogik är inget eget universitetsämne i Sverige till skillnad från t.ex. Tyskland, (socialpedagogik begreppets ursprung) och Finland. Under en kort period fördes också diskussioner i Sverige om socialpedagogik skulle kunna få status som egen disciplin i samband med det statliga övertagandet av de sociala omsorgsutbildningarna (UHÄ 1991). I dessa diskussioner kunde konstateras att det redan fanns ett tvärvetenskapligt tämligen nyinfört ämne, socialt arbete, med de problem ett sådant innebär (Högskoleverket 2003). I det perspektivet förefaller det i stället som rimligt att se socialpedagogiken som ett av flera kunskapsområden inom socialt arbete tillsammans med t.ex. barn och familj, äldre och funktionshindrade, missbruk, migration och samhällsarbete.

Inom kunskapsområdet socialpedagogik sätts fokus på de "lärproucesser" som leder till människors delaktighet eller utanförskap i den samhälliga gemenskapen. I socialpedagogiken ryms ett integrerande mål, dvs. socialpedagogiken kan ses som en pedagogik för att bemöta utanförskap (Molin, Gustavsson & Hermansson 2008). Detta genom att särskilt studera inkluderings- respektive exkluderingsprocesser och särskilt uppmärksamma de professionellas delaktighet i dessa processer (Madsen 2006).

En definition av socialpedagogik som hade stor betydelse i samband med att utbildningen integrerades med socialt arbete var att definiera socialpedagogik som "kunskap om socialisation, kvalifikation

och utveckling med inriktning mot psykosocialt utsatta individer och grupper samt kunskap om villkoren för dessa processer” (Stockholms Universitet 1998). Strax efter millenniumskiftet presenterade Nordiskt Forum för socialpedagoger följande definition: ”läran om hur psykologiska, sociala, materiella förhållanden och olika värde orienteringar främjar eller hindrar individers eller grupper samlade utveckling, växt, livskvalité och trivsel” (Nordiskt Forum för Socialpedagoger 2001). Det finns ingen internationell entydig definition av socialpedagogik, utan snarare får socialpedagogiken ses som delar i respektive länders socialpolitik (Kornbeck & Rosendal Jensen 2009).

## **Förändrade förutsättningar – andra krav?**

Giddens (2002) pekar på den accelererande förändringshastigheten som präglar samhällets vardagsliv nuförtiden. Tidigare traditioner och andra förgivet tagande normer och värderingar luckrats allt mer upp och har dessutom blivit allt flera och med detta också svårare att få grepp om. Samhällsmedborgaren ställs alltmer inför svårare (kvalificerade) uppgifter att hantera och måste anpassa sig till allt fler regler, normer, värderingar. Vilket ställer krav på förmåga att kunna reflektera över de nya situationerna som uppstår, i den meningen att undersöka, värdera och finna vägar som kan inkludera dessa i sin egen tillvaro, vart efter samhället förändras. Delaktighet är förknippad med relationer och pekar på att det förändrade samhället idag ställer allt mer krav på den enskilde att kunna göra val som leder till meningsfulla relationer. Vilket bl.a. innebär en förmåga att såväl ”ställa sig” till förfogan som att få andra bli intresserad av en. Den framgångsrike är den som har förmågan att bedömas och godkännas av såväl samhällets företrädare som andra personer i den ballans gång som finns i att navigera sig fram till lyckad livsbiografi. Madsen (2006) för fram att det finns ett antal människor som inte lärt sig att välja, eller snarare tillägnat sig förmågan att hantera dessa situationer och som istället allt mer vant sig vid att vara den icke valde. Den sociala exkluderingen drabbar dem som inte förmår sammansätta sin livsbiografi.

En annan teoretiker med ett närliggande perspektiv är Ulrich Beck (2000) som beskriver det aktuella samhället som risksamhälle. Vilket skall förstås i ett reflexivt perspektiv som bygger på att val görs utifrån ett reflexivt tänkande av individen. Denne skriver vidare att samhällets utveckling innebär många nya olika valsituationer för såväl människan som samhällets företrädare inte förutsett, eller kanske inte ens kan förutse. Vilket skulle kunna tolkas som att samhällets företrädare har ”glömt” bort att också producera kunskaper som krävs för att hantera det allt fler val människan behöver göra i samhället. Människan ”tvingas” till allt fler riskbedömningar som kräver olika slags kunskaper. Om vi inte kan ta hjälp av varandra såväl kunskapsmässigt som trygghetsmässigt är risken att exkluderas stor.

Enligt ytterligare en företrädare för modernits teoretiker lever vi i ett samhälle som innebär att människor har många olika tillhörigheter och att det krävs en förmåga att tillägna sig dess olika koder för att uppfattas som inkluderad i samhällets olika gemenskaper (Luhmann 2005). Madsen har formulerat detta på följande sätt: ”För att vara inkluderad ska man ha kännedom om systemets medier och koder samt uppträda i bestämda roller, så att man blir synlig i förhållandet till de teman och perspektiv som omfattas av systemets koder. Man ska ha en social adress, som är en roll som kan talas till, talas med och talas igenom. Man ska med andra ord vara i stånd att göra sig relevant för den kommunikation som äger rum, så att man adresseras. I annat fall upphör man att vara en person i förhållandet till det enskilda systemet.” (Madsen 2006, 82.) Avslutningsvis skriver Bauman (2002) att i ett samhälle som utvecklar många olika gemenskaper kan det vara en styrka och möjlighet att kunna ingå i många olika gemenskaper som kännetecknar det globala samhället. Detta i kontrast till ett samhälle som tidigare till mycket stor del präglades av bärande skyddsnet, med ganska liten rörlighet till de möjligheter globaliseringen idag möjliggör.

”Den största bristen idag är den att alla de som hamnat på gatan har långvariga missbruk och levt utanför samhället, har svårt att argumentera, dom blir lätt frustrerade, blir lätt förbannade börjar skälla ut folk och blir vansinniga istället. Vad de saknar är att

kunna argumentera, tala om för folk i vanlig samtalston hur de har haft det. Dom har levt så långt utanför samhället idag och klarar inte av det här med att kunna föra en dialog med vanligt folk. Dom har ju bara sett sitt egna behov.” (Intervju med en hemlös person.)

Det är således ett flertal olika krav på kompetenser (kvalifikationer) som ställs på den enskilde i dagens samhälle, vilka tillsammans skulle kunna utgöra en del av det pedagogiska kunskapsområdet i socialt arbete. Ett kunskapsområde där fokus sätts på hur dessa kan uppfyllas för den enskilde men också vad som krävs för att inkludera denne i samhällets olika gemenskaper.

## Kvalifikation

Begreppet kvalifikation beskrivs mer allmänt som ”inneboende förmåga som gör person i fråga kvalificerad för något” (Ne 2010). Och i Svenska akademins ordlista (2010) som ”nödiga förutsättningar, lämplighet”. Generellt används begreppet som förutsättning till att anses klara av uppgifter som ställer något mer krav än grundkunskap. I det följande ges en kort översikt över hur detta och några näraliggande begrepp så som socialisation, uppfostran och kompetens beskrivs i litteraturen kopplat till artikelns syfte<sup>2</sup>.

I ett antal skrifter diskuteras huruvida det råder någon skillnad mellan innebörden av begreppen socialisation, uppfostran och kvalifikation och i så fall vad som utmärker detta (Jeppesen 1975; Broady 1983; Bjurklo & Kardemark 1995). Jeppesen (1975, 72) anför att det moderna skolsystemet utgör en kvalifikationsstruktur anpassad till det kapitalistiska samhället. Andra författare som Dale (1981) och Madsen (2001) beskriver skolans del på ett liknande sätt som familjens uppgift, nämligen att socialisera, möjligen reproducera barnen till samhällsdug-

---

<sup>2</sup> En översikt som hämtas från litteratur publicerad för några decennier tillbaks av den anledningen att detta område inte behandlats i så stor utsträckning senare år.

liga individer. Dale gör vidare en distinktion mellan socialisation och uppfostran. Med socialisation utgår denne från att detta är den process som reproducerar människan till samhällets livsformer. Uppfostran svarar mot de sociala processer som sker mellan generationer ”då de är engagerade i att föra vidare och tillägna sig mål, övertygelser, strävanden, känslomässiga reaktioner, insikt, färdigheter osv. som är nödvändiga för att bevara kontinuitet och gemenskap. Uppfostran är kommunikationen, att göra någonting gemensamt.” (Dale 1981, 41.)

Av detta skulle kunna utläsas att socialisation ges en mer generell innebörd där familj, skola, fritidsaktiviteter, massmedia m.m. anger de nödvändiga förutsättningarna som behövs för att fungera i samhället. Och kvalifikationer motsvarar egenskaper som är nödvändiga för den enskilde individen att behärska för att ingå i de samhällsliga gemenskaperna och därigenom kunna skapa sig en meningsfull tillvaro i samhället. Med gemenskaper syftas på olika sammanhang där vedertagna beteendemönster, normer, regler, värden och sedvänjor delas av flera. För att ingå i sådana krävs idag utöver de allt mer tekniska kraven som datorkunskap och kunskap om samhällets regelverk, också mer osynliga kompetenser. Så som turordningar vid köer, att inte synas för mycket men ändå kunna fånga andras intressen för en själv. Samt kunna använda de språkregler som är nödvändiga förutsättningar för delaktighet. Regler så som att använda rätt ord i rätt sammanhang, förstå när det är lämpligt att kommentera något alternativt komma med förslag, hantera röstläge och tolka miner, gester, leende och kroppsspråk m.m. Vidare krävs en förmåga att ”läsa av” vad som anses fel respektive rätt i olika sammanhang. Och ha förmågan att kunna göra de ”rätta” valen är ytterligare exempel på vad som kan tänkas ingå för att kunna kvalificeras för delaktigheter i olika samhällsgemenskaper. Till detta kan också räknas in beteenden vid köer, hälsningsceremonier, matsituationer, anställningsförfaranden och beteenden på såväl allmänna som privata områden. Samt inte vara rädd för att pröva andra strategier än de kända och äga de kompetenser som efterfrågas. Likaså vara förändringsbenägen och öppen för att ingå i flera olika gemenskaper.

## Avslutande reflektion

Det pedagogiska sociala arbetets uppgift innebär att reflektera över såväl den enskildes identitetsutveckling som samhällets exkluderingsprocesser. Hur den enskildes identitet utvecklas i olika sammanhang är avgörande för den enskildes inkluderande eller exkluderande i olika gemenskaper. Inte minst i mötet med olika institutioner och professioner är det viktigt för individen att behärska en rad kompetenser som är förknippade med normalitet för att överhuvudtaget få sina särskilda behov erkända i det sociala systemet. Det paradoxala är dock att för att utveckla kompetenser som krävs för att lyckas i samhället, måste individen samtidigt vara en del av samhällets olika gemenskaper. Och de som kanske mest behöver den hjälpen har ofta tidigt utestängts från sådana och får således mycket svårt att tillägna sig den nödvändiga kunskapen.

En tydligare fokusering mot det pedagogiska i det sociala arbetet skulle kunna bidra med kunskaper som skulle kunna få stor betydelse för den eller dem som upplever sig vara exkluderade. Detta genom att identifiera hinder respektive möjligheter för att kvalificeras in i olika samhälliga gemenskaper. Med syftet att skapa bättre förutsättningar för såväl den enskilde att uppnå delaktigheter i samhällets gemenskaper som hur samhället skulle kunna underlätta den processen. Allt för länge har det sociala arbetet och socialpedagogiken haft en alltför ensidigt anpassning av individen i fokus, det är minst lika viktigt att identifiera motsvarande hinder och möjligheter på den samhälliga nivån.

## Referenser

- Bauman, Z. 2002.* Det individualiserade samhället. Göteborg: Daidalos.
- Beck, U. 2000.* Risksamhället: på väg mot en annan modernitet. Göteborg: Daidalos.
- Bjurklo, M. & Kardemark, G. 1995.* Kvalifikation ur två perspektiv. Arbetsrapport 1995: 16. Karlstad: Högskolan i Karlstad.



- Broady, D. 1983.* Om kvalifikationsforskning: Projektet Socialisation och kvalifikation. Rapport 1983:10. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Dale, E-L. 1981.* Vad är uppfostran. Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksson, L. 2006.* ”Socialpedagoger utan gränser” – en studie om socialpedagogiska innebörder. Skapande Vetande 47. Linköping: Linköping Universitet.
- Giddens, A. 2002.* Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken. Uddevalla: Daidalos.
- Jeppesen, F. 1975.* Fritid og Ungdom: socialisation och kvalifikation. Udgivelsesudvalgets samling af studenterafhandlinger vol. 5. Odense: Odense Universitet.
- Högskoleverket 2003.* Socialt arbete – en nationell genomlysning av ämnet. Högskoleverkets rapportserie 2003:16R, Stockholm.
- Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (eds.) 2009.* The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Luhmann, N. 2005.* Förtroende: en mekanism för reduktion av social komplicitet. Göteborg: Daidalos.
- Madsen, B. 2001.* Socialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Madsen, B. 2006.* Socialpedagogik – Integration och inklusion i det moderna samhället. Lund: Studentlitteratur.
- Mathiesen, R. 2008.* Socialpedagogisk perspektiv På Individ och Fellesskap. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meeuwisse, A. & Svärd, H. 2002.* Perspektiv på sociala problem. Stockholm: Natur och Kultur.
- Molin, M., Gustavsson, A. & Hermansson, H-E. (red.) 2008.* Meningsskapande och delaktighet: om vår tids socialpedagogik. Göteborg: Daidalos.
- Nationalencyklopedin 2011.* <http://www.ne.se/>.
- Nordiskt Forum för Socialpædagoger 2001.* Socialpædagogik og socialpædagogisk praksis i Norden. Köpenhamn: Socialpædagogernas Landsforbund.
- SOU 1978:50.* Ny vårdutbildning. Betänkande av utredning om vissa vårdutbildningar inom högskolan/Vård 77. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

*Stockholms Universitet 1998.* Utbildningsplan för Socionomlinje med inriktning mot socialpedagogik 140 poäng. Stockholm: Institutionen för socialt arbete.

*Svenska akademiens ordlista 2011.* <http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx>.

*UHÄ 1981.* Utredning av Sociala Servicelinjen, socialpedagoglinjen m.m. UHÄ-rapport 1981:6. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

*UHÄ 1991.* Översyn av sociala omsorgslinjen: UHÄ:s redovisning till regeringen jämte utredningsrapport. UHÄ-rapport 1991:5. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.