

Socialpædagogik og skolen

Foredrag ved årsmøde i Dansk Forening for Socialpædagogik d. 27. april 1998

Af Hermann Giesecke

Ærede damer og herrer! Før jeg taler om socialpædagogikkens og skolens forskellige opgaver, må jeg kort beskrive de overordnede rammer for de to pædagogiske opgaver og samtidig se på betingelserne for børns opvækst.

Socialisering og opdragelse i det pluralistiske samfund

Når vi i dag tænker over den betydning, opdragelse har eller kan have for vore børns og unges opvækst, må vi huske på, at disse børn overalt i den vestlige verden vokser op i et pluralistisk samfund. Børnene opdrages eller socialiseres ikke kun af familie og skole, men også af massemedierne, forbrugssamfundet (symboliseret ved stormagasinet) og ikke mindst af de jævnaldrende.

Ved socialisation forstår jeg alle samfundsmæssige påvirkninger, som påvirker barnet og den unge, og som de må forholde sig til. Ved opdragelse derimod forstår jeg kun den del af socialisationen, som udgår fra f.eks. lærere, forældre, socialpædagoger med tilsvarende hensigter. Vi kan samlet forestille os børnenes opvækst som en slags kraftfelt, hvis enkelte faktorer indvirker på barnet ud fra hver sin målestok, og som det må tage stilling til.

Inden for rammerne af en pluralistisk socialisation må børnene lære at forholde sig forskelligt på forskellige steder alt afhængig af den dér gældende målestok. Anderledes på diskoteket end i skolen, anderledes i varehuset end i kirken, og i familien anderledes end blandt jævnaldrende.

Den samfundsmæssige pluralisme, som kommer til udtryk i de forskellige forventninger til adfærd og forholden sig i forskellige sociale sammenhænge, betyder en del hovedbrud for den overleverede forståelse af, hvad opdragelse er. Det betyder nemlig, at hvad børnene alt i alt har brug for til deres nuværende og fremtidige liv, nu ikke længere kan læres på et sted – hverken i familien eller i skolen, hvor en sådan viden ganske enkelt ikke ville kunne overføres fra dette ene sted til alle andre sociale sammenhænge.

Den traditionelle idé om opdragelse hvilede på en helt anden forestilling. Man formede i forhold til pædagogiske principper i et dertil egnet pædagogisk miljø – familie, skole – det unge menneske således, at det evnede at trodse livets genvordigheder som en moralsk stabil personlighed og beholde sit moralske ståsted over alt i livet. Denne forestilling svarer ikke længere til virkeligheden i en moderne opvækst. Derfor lyder min tese: Opdragelse kan kun opfattes som intervention i barnets eller den unges liv, som overordnet set også præges af påvirkninger, der ikke fungerer efter pædagogiske grundprincipper. Markedsmekanismer spørger f.eks. ikke om, hvad der er godt for børn, men om hvad der sælger godt til børn og gennem børns påvirkning af de voksne.

De forskellige påvirkninger, som barnet udsættes for, bygger altså på forskellige

grundprincipper, som konkurrerer indbyrdes og gør hver sin målestok og sine kvalitetskriterier gældende. Målestokken for den skolemæssige oplysning er ikke den samme som for journalismen, fritidsmarkedet eller fjernsynsunderholdningen og omvendt. Alle disse socialisationsfaktorer har deres eget mål og deres egne kvalitetskriterier. Journalistik vil f.eks. tage parti for eller imod, hvor skolens oplysning – hvis den vil forblive accepteret – må give afkald på at tage parti; skolens oplysning er af en anden slags. Den slags skelnen må barnet lære og lære at forholde sig til. Verden er opdelt i enkeltområder med hver sine uidentiske værdier. Den særlige vanskelighed ved opvæksten i dag består i det væsentlige i, at børnene ikke lærer at integrere disse modsatrettede forventninger konstruktivt i deres livsplanlægning, og forventningerne er ikke mindst udtryk for værdimodsætninger.

Heri ligger både en chance og en fare. På den ene side er pluralismen en forudsætning for, at barnet allerede tidligt tilegner sig handlings- og beslutningskompetencer og herigennem opnår individualisering; for individualisering ville jo ikke have noget socialt spillerum uden denne pluralisme og for så vidt heller ikke nogen mening. Individualisering forudsætter som begreb netop handlingsspillerum.

På den anden side er denne frihed også en tvang, som særligt kan blive en belastning for de børn, som ikke råder over de intellektuelle, materielle og sociale færdigheder, som kræves for en produktiv og tilfredsstillende udnyttelse af disse chancer. Unge marginalgrupper må man i det mindste tolke som et forsøg på at løse disse vanskeligheder gennem regression eller ved at underkaste sig en gruppetvang. Den tyske nationalsocialistiske bevægelse fik bl.a. en stor del af sin dynamik af en sådan antipluralistisk effekt. Jeg nævner dette for at henvise til den politiske eksplosionsfare, der er i et liv med radikalt pluralistiske betingelser; thi den enkelte kan heller ikke i pluralismen leve pluralistisk. Man kan f.eks. ikke samtidig være kristen, ateist og muslim eller være politisk højreorienteret samtidig med at være venstreorienteret.

At kunne integrere disse modsigelsesfyldte muligheder i en for sig selv overbevisende udgave, og ikke engang en gang for alle, men hele livet igennem, det er en nødvendig personlig præstation, som vi i almindelighed betegner som identitet. Set i det lys er afvigende subkulturers forsøg på at skabe sig en så entydig scene som muligt, hvor pluralistiske modsigelser og spillerum til frihed ikke gælder, et mislykket forsøg på at skabe sig identitet – mislykket, idet den ikke kan fungere uden for sin egen scene.

Hertil kommer, at begrebet opdragelse altid forudsætter en forbindelse til et kollektiv. Det er i sin kerne et socialt og ikke et psykologisk fænomen. Den toneangivende psykologisering af opdragelsen har i vidt omfang overskygget og mistet blikket for dens sociale karakter. Man kan ikke opdrage til individualitet. Individet finder sin form i aktiv udveksling med ydre krav, også med de opdragelsesmæssige. Opdragelse sigter altid mod noget, som et individ skal have til fælles med andre. Man skal ikke lade sig snyde af den reformpædagogiske tradition, som altid har lovprist barnets individualitet. Faktisk ville også reformpædagogerne have følgeskab til deres mål, som de tillagde og stadig tillægger en meget stor betydning i forhold til skolens, folkets, statens etc. fællesskab. Reelt drejer det sig for dem alene om et skift i den kollektive forpligtelse eller relation hertil.

Man må heller ikke lade sig snyde af begrebet “selvopdragelse”. Det betyder enten inderliggørelsen af socialt krævede indstillinger og adfærdsmønstre, noget i stil med samvittighed eller et over jeg. Eller det betyder en subjektiv udfyldelse af, hvad sociale organisationer har friholdt som spillerum for meninger eller forholdene sig. I denne sidste betydning er “opdragelse” i begrebet “selvopdragelse” kun endnu en metafor, fordi dette

spillerum jo netop kan dannes af alt muligt andet, men ikke længere ved hjælp af opdragelse.

Mellem barndommens individualiseringproces og kravet om opdragelse findes altså en modsætning. Opdragelsens rækkevidde er nemlig på retur proportionalt med individualiseringens fremadskriden, og det er meningsløst at ville genbesætte dette frirum med opdragelse. Hvis det er rigtigt, at opdragelse relaterer til sociale sammenhænge, så kan den i dag kun gøre de grænser gældende, hvis overskridelse ville betyde en fare for det sociale sammenhold. Opdragelse bliver på den måde et nærmest negativt begreb, omtrent med mottoet: Jeg pålægger dig ikke, hvad du skal gøre, men siger kun, hvad du ikke må gøre.

I det offentlige liv udgøres disse grænser af legalitet. Så længe et barn eller et ungt menneske ikke bryder nogen lov, findes der heller ikke nogen mulighed for pædagogisk indblanding gennem f.eks. et statsligt pres. Tidligere greb staten – i alt fald i Tyskland – ind allerede, når et “omsorgssvigt” truede. I denne ændring udtrykkes, at retssystemet er indrettet på de borgere, som – først og fremmest gennem deres dannelse og personlige autonomi – er i stand til, ikke alene at kunne holde sig inden for rammerne af legalitet, men også forstår at udnytte det individuelle spillerum konstruktivt. For at beskytte deres frihed må vi give afkald på rettidigt at gribe kontrollerende og hjælpende ind i de børns og unges liv, som ikke kan leve op til disse krav. Oven i købet er vi henvist til deres frivillige medvirken. Frivillighed kan man dog kun forvente, hvis der er en tilsvarende bevidsthed om problemerne, men netop dette har disse børn og unge jo ikke. De ved ikke, hvad de mangler, og når man siger det til dem, benægter de det. Denne juridiske situation er blevet til et stort problem i det socialpædagogiske arbejde, for selvfølgelig findes der nu som før det, der tidligere blev kaldt “vanrøgt” – denne snigende proces, som vi måske bedst kan iagttage i forbindelse med narkoafhængighed. De menneskelige relationer til familie, til venner, til skole, til arbejdspladsen ødelægges mere og mere, indtil livet synker ned til en socialt isoleret eksistens.

Dette autonome handlingsspillerum, som er åbnet gennem tvangen til individualisering, udfyldes selvfølgelig ikke bare af barnets indre følelser. Barnet bestemmer ikke alene, hvad der sker i dette rum. I højere grad udspiller der sig her mangfoldige former for kommunikation, som hjælper børnene til at udvikle en strategi. Også her findes der noget kollektivt – f.eks. gennem indflydelse fra massemedierne – men dette fælles kan ikke længere fremtvinges af opdragelse. I dette frie handlingsspillerum – og kun i det – får moderne kommunikationsteorier – som f.eks. den symbolske interaktionisme – mening. Men de grænser, som netop er relevante for opdragelsen, tematiseres almindeligvis ikke i disse teorier. Vi står altså over for den ejendommelige situation, at de to teorikomplekser, som både dominerer videnskaben og den offentlige mening, nemlig psykologien og interaktionismen, slet ikke omfatter grundfænomenet i opdragelse, og det kan man så tænke over!

For afvigende børn og unge er det karakteristisk, at de ikke kan udfylde det omtalte spillerum for individualiseringen, men hellere vil opløse dette rum igen ved at lade sig underkaste grupperegler. Først, når et barn ikke længere har brug for en sådan gruppe, er det socialiseret til et liv i pluralisme. I denne forstand har det ikke nogen mening at ville rydde ud i en sådan gruppe, idet den jo netop eksisterer i kraft af sin anti-pluralistiske tendens. Socialpædagogens opgave kan kun bestå i at få så mange som muligt ud af en sådan gruppe.

Hvis mine antagelser er korrekte, at familie og skole hver især kun udgør et enkelt instrument i hele socialiseringskoncerten, og hvis det endvidere gælder, at opdragelse er knyttet til den sociale betydning i den gældende, sociale organisation, så følger også, at hver af disse pædagogiske instanser også må bringe hver deres målestok i anvendelse, familien såvel som skolen, hver på sin måde. Begge opdrager først og fremmest for sig selv, med egne mål og

formål. Der findes ikke længere nogen enhedsmæssig opdragelsespraksis, som relaterer sig til det hele menneske. De enkelte opdragelsesrum – familie, skole, opdragelseshjem – kan kun forstå hinanden partikulært, netop som begrænset indblanding.

Skolen

Hvad betyder den netop beskrevne pluralistiske karakteristisk for dels skolens opgaver, dels socialpædagogikkens opgaver?

Jeg begynder med skolen. Jeg må dertil sige noget grundlæggende, fordi det – i alt fald i Tyskland – truer med at glide ud af synsfeltet.

Skolen har frem for alt to opgaver:

- gennem systematisk undervisning at åbne verden og tydeliggøre barnets levemuligheder i denne verden,
- og samtidig og igennem ovenstående at indøve socialt acceptable adfærdsformer.

Undervisning er ikke nogen tilfældig form for det at lære, men en ganske særlig, og den er på ingen måde kun betydningsfuld for børnene. Undervisning betyder i sin kerne altid det samme lige fra grundskole til videreuddannelse inden for avanceret industrimanagement. Der er lærere (ty: Lehrende), som ved eller kan noget, og som så didaktisk klogt som muligt kan give dette forspring videre til dem, som endnu ikke ved eller kan det samme. Denne evne til at lade sig undervise med succes er blevet uundværlig for den produktive deltagelse i arbejdslivet såvel som i det politiske og kulturelle liv, og denne tendens tager til og ikke af. Hvis man f.eks. betragter erhvervslivets stigende udgifter til videreuddannelsesaktiviteter, så forudsætter de alle evnen til at *lade* sig undervise. Derfor kan det i skolen ikke dreje sig om iscenesættelse af tilfældige læreprocesser. Det drejer sig tværtimod om nogle ganske særlige, nemlig om undervisningsprocesser, hvori en specifik intellektuel orden er karakteristisk. Evnen til at lade sig undervise må i dag altså læres af alle, og denne evne kan ikke erstattes af andre egenskaber.

Undervisning foregår endvidere altid med en *distance* til det øvrige liv, og den er samtidig nødvendig for at klare dette liv. Grundskoleeleven lige så vel som erhvervslederen *forlader* deres normale liv for at lade sig undervise og vender senere tilbage til det. Livet selv lærer os ganske vist meget og meget vigtigt, men det underviser ikke. Således betragtet er undervisning en genial, kulturel opfindelse, fordi den muliggør, at vi kan overskride det umiddelbare i vores eksistens og lære forråd til anvendelse i senere, ukendte situationer. Det, som livet derimod lærer os, er fikseret til den aktuelle, umiddelbare situation. Uden undervisning kunne menneskene i almindelighed og børnene i særdeleshed kun udfolde de evner, der ligger og slumrer i dem, i meget lille omfang. De kunne med et "gammeldags" udtryk ikke "dannes". Evnen til at lade sig undervise er således betragtet også i barnets egen fornuftsmæssige interesse og er på ingen måde nogen principiel modsætning til barnet, som om det faktisk ikke var "børne-rigtigt". Tværtimod er skolens fag med deres forskellige krav ikke mindst med til at udfordre barnets evner, som ingen på forhånd kan kende til, så det til stadighed mere præcist når til en erkendelse af, hvad det kan godt og mindre godt, hvad der ligger mere eller mindre godt for det, således at det efterhånden formår at udvikle sin fremtidsplanlægning på denne baggrund.

Ud fra denne betragtning er den gode karakter lige så vigtig som den dårlige, men også forskellige undervisningsmetoder, som f.eks. lægger vægt på snart enkeltmandsarbejde, snart på samarbejde, giver barnet vigtige erfaringer. Barnet har i almindelighed og af sig selv ingen vilje til en dannelse, som rækker ud over dets umiddelbare livshorisont. Dets naturlige vilje til at lære er nu engang først og fremmest indskrænket til denne nære horisont, d.v.s. det vil

kunne bevæge sig med succes i dets *umiddelbare*, sociale miljø og også lære noget med henblik herpå. Det er også vigtigt, men det er en helt anden sag.

Uden skolens undervisning kunne et af de vigtige principper for vort demokratiske samfund ikke lade sig realisere, nemlig at borgerens sociale status ikke længere reguleres gennem fødsel, men gennem præstation. Hvordan skal det ske, hvis barnet ikke får eller griber muligheden for selv at skaffe sig sin status, evt. til afløsning for den fra hjemmet. Denne nye status kan kun opnås gennem skolepræstationer. Skolen er barnets eneste mulighed for frigørelse, og det er den eneste mulighed, det selv råder over. Viden og manerer er den eneste kapital, som barnet selv kan forøge. Uden skole ville de rige igen som før kunne give deres arvtagere privilegierne. Uden skole ville barnet altså være udleveret til de naturgivne mekanismer for dets socialisation, som igen afhænger af tilfældighederne for dets fødsel og dets levekår.

Men tager man undervisningens særlige betydning alvorligt, så må disse grupper af lærende – skoleklasserne – være sat sammen efter princippet for præstationsevne. Ethvert barn må i en sådan gruppe have lige chancer i forhold til dets evner for at kunne læse de stillede opgaver. Dette resulterer i en tilsvarende opdeling af skolevæsenet – det kan være inden for rammerne af en enhedsskole, eller det kan være inden for rammerne af et mere sammensat skolesystem. Ethvert barn har ganske vist krav på en optimal fremme af sine begavelser uden hensyn til køn, etnisk og religiøst tilhørsforhold, og dermed på integration i samfundet, men kun indenfor rammerne af de evner, der har med undervisning at gøre. Skolen kan kun integrere forskellige befolkningsgrupper inden for dens formåls rammer. Den kan ikke råde over elevernes hverdag uden for skolen.

Skolens anden opgave hænger meget tæt sammen med undervisningen og indebærer, at den må være med til at indøve samfundsmæssig, betydningsfuld adfærd.

Som institution er skolen i modsætning til familien en del af det offentlige liv, og barnet indtræder ved skolestart i dette offentlige liv. Deraf følger bl. a. at skoleundervisningen ikke bare kan være en fortsættelse af forældrenes opdragelse, blot med andre midler. I familiens private rammer kan man f.eks. se fordomme af alle slags repræsenteret, f.eks. racistiske eller sexistiske, i alt fald kan ingen forhindre det. Skolen derimod er forpligtet i forhold til universelle gyldighedskrav som sandhed og tolerance. Som institution må skolen altså gøre reglerne for offentlig omgang med hinanden gældende inden for sine mure, og dertil hører også den civiliserede facon og måde, som man taler sammen på. I denne forstand kan og skal skolen stadig "opdrage", idet den gør de regler gældende, som gælder for undervisningens gennemførelse og for den offentlige omgang mellem mennesker.

Skolen skal ikke urealistisk vente på, at disse regler på et eller andet tidspunkt opstår af sig selv ud af det barnlige, indre følelsesliv. Dette håb beror på en politisk misforståelse. For vi mennesker lærer i første række social adfærd ved at vokse ind i de givne ordninger, ikke ved hele tiden at opfinde dem på ny.

Jeg vil tydeliggøre dette med et eksempel fra skolen. En gruppe af jævnaldrende anvender en ejendommelig "ungdomsjargon". Hvis nu skolen generelt tillader slang som undervisningssprog i misforstået leflen for denne jargon – i undtagelsestilfælde kan den være ganske anskuelig – eller accepterer skældsord og verbal aggression i læreres tilstedeværelse eller endda i undervisningen, så forholder den sig overhovedet ikke "børne-rigtigt", men forsømmer og snyder eleverne for en vigtig erfaring vedrørende det sociale. Skole er simpelt

hen skole, ikke noget diskotek og ikke nogen foldboldbane, og hvad der måske kan tolereres som skældsord under en konflikt i middagspausen i skolegården, det er fejlplaceret i undervisningen.

Pædagogiske indgreb, som følger i disse tilfælde, sigter ikke mod at gennemføre et generelt katalog af dyder, men om at realisere en bestemt adfærd eller forholdet sig. Offentligheden kan hverken af os voksne eller af børnene forvente en bestemt tænkemåde eller en bestemt karakterstruktur, og det kan man heller ikke opdrage til i skolen på en måde, som efterfølgende kan måles. Ingen er nødt til f.eks. at *holde af* udlændinge eller en bestemt kvinde- eller mandstype, men alle skal *opføre sig* høfligt og civiliseret over for dem, og først og fremmest inden for lovens rammer.

Tit er skolen ikke opmærksom på denne sammenhæng. Tidligere var eleverne bange for læreren; nu er de endnu mere bange for deres skolekammerater, fordi læreren ikke lader sin magt komme til udfoldelse til at beskytte eleverne mod hinanden.

Socialpædagogikken

Som "normaltilfælde" gælder, at unge går i skole og får noget ud af det eller regelmæssigt går på arbejde og respekterer lovene. Men hvad sker der med dem, som ikke gør eller kan det? Det er socialpædagogikkens traditionelle ansvar. Dens opgave er dels at være *forebyggende* (ungdomspleje, ungdomsarbejde), dels *korrigerende* (forsorgs-/socialpædagogik) i form af tiltag, som sikrer en fortsat samfundsmæssig deltagelse eller genoptagelse heraf. Siden 1991 har begge regelsæt i Tyskland været sammenfattet i "Lov om børne- og ungdomshjælp" (KJHG). Den har afløst regler fra 20erne, den såkaldte "Lov om ungdomsvelfærd" (JWG). Samtidig anvendes begrebet socialpædagogik kun om erhvervet og om den tilsvarende videnskabelige disciplin. Selve aktiviteten kaldes "ungdomshjælp". Den nye lov er familieorienteret, og tilbyder familierne en mængde forskellige tilbud om hjælp, hvis de har vanskeligheder med opdragelsen af deres børn. Denne familieorientering er blevet kraftigt kritiseret, idet barnet eller den unge selv ingen rettigheder har uden tilsagn fra familien eller endda imod den. Den eneste undtagelse er den såkaldte "varetægt".

Hvis et barn eller ung af tungtvejende årsager forlader familien, f.eks. efter mishandling, så kan ungdomsforvaltningen midlertidigt tage imod ham/hende, indtil et fremtidigt ophold er juridisk afklaret. Loven anvender ikke længere begrebet "forsømmelse", som tidligere retfærdiggjorde statens indgriben, *inden* kriminelle handlinger forelå. Men på den måde er der, som jeg allerede har nævnt, opstået et hul, som besværliggør fornuftige, socialpædagogiske interventioner betragteligt, fordi de ramte børn og unge ganske enkelt kan unddrage sig de aktuelle tilbud.

Det er en væsentlig grund til, at der findes en voksende tendens til at udvide skolens opgaver til også at omfatte socialpædagogiske aspekter. For her er alle børnene samlet, således at det socialpædagogiske klientel let kan visiteres videre derfra. En anden begrundelse lyder, at familiens opdragelsesevne er aftaget, og skolen må så kompensere for denne mangel. Samtidig skal en stigmatisering af de afvigende børn fra starten af undgås. Under stikordet "socialpædagogisering" skal skolen altså overtage den opgave, der ligger i compensation eller endda hjælpesocialisering. Vanskelige, indlærings svage, psykisk udviklingshæmmede børn skal i fokus for det opdragende arbejde. Skolen skal blive til en omfattende "livets skole", hvor alle begavelser, alle etniske grupper, alle religiøse anskuelser er samlet, og skolens opgave består først og fremmest i at arrangere et forbilledligt liv sammen for disse indbyrdes meget forskellige grupper.

Denne strategi er problematisk af flere grunde:

1) Der opstår en interessekonflikt. Hvis man f.eks. vil undervise begavede og psykisk udviklingshæmmede i en klasse, må man sætte de indholdsmæssige krav så lavt, at også de intellektuelt svagere elever har en chance. Men det fører naturnødvendigt til en formindskelse af de undervisningsmæssige krav og dermed til diskrimination af de mere begavede elever.

2) Normalt er lærere ikke uddannet til socialpædagogiske opgaver og dermed ikke kvalificeret hertil. Forsøg på at udvide skolens personale med socialpædagoger har indtil nu ikke været udbytterige, fordi de betragtelige status- og lønforskelle har ført til dannelse af et indbyrdes hierarki. Socialpædagogerne har oven i købet ikke noget med skolens egentlige opgave at gøre, men er nærmest et psyko-socialt brandvæsen. Der er en tendens blandt lærere til at skubbe upopulære opgaver over på socialpædagogerne og samtidig forvente en udrensning af deres besværlige elever.

3) Den socialpædagogiske handlingsstrategi er ikke rettet mod undervisning, men mod at udligne mangel på opdragelse og socialisation i *enkelttilfælde* for på denne måde at sikre elevernes sociale chance-lighed. Denne opgave vanskeliggøres inden for skolens rammer, fordi netop de vanskelige elever ikke bryder sig om skolen. Den offentlige skoles retsgrundlag er imidlertid lagt an på *samme behandling* af alle børn. Hvis skolen arrangerer noget, f.eks. den "hele halvdagsskole", hvor børnene passes efter skoletid indtil ca. kl. 13.00, så må den lade dette gælde for *alle* børnene, selv om kun få har brug for det, nemlig de, hvis forældre begge er erhvervsaktive.

4) Den traditionelle arbejdsdeling mellem familie, skole og ungdomshjælp er fornuftig. Den må ikke ophæves, men må føre til et produktivt *samarbejde*, til gavn for netop det svage barn med indlæringsvanskeligheder. Det kan betyde, at skolen generelt samarbejder med forældrene, at den gør forældrene opmærksom på problemer med udviklingen, eller f.eks. drager dem til ansvar ved mishandling eller omsorgssvigt eller om nødvendigt anmelder dem. Samarbejdet skal også bevirke, at socialpædagogerne kommer på skolen og informerer eleverne og deres forældre om pædagogiske tilbud uden for skolen. Det er centralt for vores demokratiske opfattelse, at skole og ungdomshjælp juridisk er adskilt, idet nemlig ungdomshjælp overvejende er en sag uden for det statslige apparat – en sag for det "frie" initiativ. Denne forskellighed er et væsentligt element i magtfordelingen. Hvis man ignorerer det, truer skolen med at blive en pædagogisk monopolindehaver, en pædagogisk altopslugende drage a la Leviathan. Uden for skolen kan socialpædagogisk hjælp udføres mere diskret end i skolen.

5) Skolen kan ikke løse kærneproblemet for disse vanskelige og forsømte børn, nemlig behovet for et socialt miljø, hvor de i *deres hverdag* og hele tiden kan vokse op i fred og med social anerkendelse. Selv heldagsskolen lukker jo sine døre på et tidspunkt. Problemerne for disse børn begynder imidlertid, når de har forladt skolen. Derfor forsøger ungdomsforvaltningen ofte at anbringe sådanne børn på efterskoler, hvilket kun virker for dem, hvor omsorgssvigten ikke er alt for udtalt, og de f.eks. ikke har behov for psykoterapeutisk hjælp.

6) Ved begrebet "ungdomshjælp" skal ikke bare forstås de offentlige tiltag og forholdsregler, som er koncentreret i ungdomsforvaltningen. Dette retsområde er sandelig åbent over for alle mulige borgerinitiativer. Forældre, lærere og andre engagerede borgere kan f.eks. grundlægge

en skoleforening, som overtager vigtige, nødvendige opgaver af betydning for den pågældende skole. Det kan f. eks. være i form af en skolefritidsordning, hvor børn bliver passet (og måske også får mad), indtil deres forældre kan modtage dem derhjemme. Eller en sådan forening organiserer ekstraundervisning. En i den grad fleksibel reaktion på konkrete nødstilfælde, som kan variere fra bydel til bydel, alt efter hvor skolen befinder sig, kan skolen ud fra sine kompetencer slet ikke yde. Skolen kan ganske vist stille ressourcer i form af f.eks. lokaler til rådighed for disse aktiviteter.

Når den socialpædagogiske diskussion koncentrerer sig om skolen, så forkrøbles de egentlige, professionelle socialpædagogiske tilbud stadig mere, fordi de forsvinder mere og mere fra den offentlige bevidsthed. Det er derfor en fejludvikling, fordi skolen efter min mening og iflg. de nævnte grunde ikke kan klare opgaven. De særlige vanskeligheder, der følger med en moderne opvækst i kølvandet på den omtalte pluralistiske socialisation, kan for fremtiden heller ikke løses alene af professionelle socialpædagoger, fordi det slet ikke kan finansieres. Der er så endnu større behov for et omfattende, frivilligt engagement, som under socialpædagogisk, faglig ledelse aktivt tager del og særligt i de "sociale brændpunkter" – i samarbejde med skolen, men ikke på skolens juridiske betingelser.

Målet for det socialpædagogiske arbejde under den pluralistiske socialisations betingelser må være at forbedre de samfundsmæssige deltagelsesmuligheder for de omtalte børn på en sådan måde, at de ikke blot kan leve et liv i lovlighed, men også finde modet til at tage del i samfundets "normale" liv, vellykket og fredeligt inden for rammerne af deres intellektuelle, psykiske og sociale formåen. Og dertil hører konstruktive relationer til familie, venner m.m., men også succes i skolen og i erhvervsuddannelsen. Men der bør advares mod enhver form for socialromantik. Der skjuler sig hverken seriøs samfundsmæssig protest eller vision i det forsømte og kriminelle barn, som man så ofte troede i 70'erne, men alene en mislykket socialisering. Og taberen er ikke i første række samfundet, men barnet selv, som ikke har lært at udnytte sine chancer, men som igen og igen vikles ind i samme type af hverdagskonflikter.

Den omtalte familiefocusering i den tyske lovgivning er faktisk ikke fremtidsrettet, idet opdragelsesevnen hos netop disse familier overvurderes. Også den "normale" familieopdragelse må udvides med en bred vifte af offentlige tilbud, som ikke bestemmes ud fra den enkelte families svigt, men derimod har deres egne formål. Dertil hører ikke mindst fritidstilbud, som i modsætning til de kommercielle tilbud forsøger at bringe de intellektuelle, emotionelle, sociale og kropslige evner hos barnet og den unge til udfoldelse. Familien må suppleres ved hjælp af tilbud om *offentlig* opdragelse og dermed aflastes emotionelt og socialt. Dette supplement udbydes så tidligt som muligt, og det fungerer netop *ikke* ud fra familiens egen målestok og ud fra familiære forventninger.

For så vidt forudsiger jeg en udvidelse af de socialpædagogiske tilbud og en reduktion af skolens aktivitet til dens egentlige opgave: det at undervise, og denne forskydning må nødvendigvis medføre en tilsvarende omfordeling af de økonomiske og personalemæssige midler, beregnet til den offentlige opdragelse.

Hermann Giesecke er Professor, Dr. Emer. fra Universität Göttingen.

Oversat af Britta Nargaard, Skipper Clement Seminariet, Aalborg.