

# Socialpædagogikkens genkomst

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

*Af Lars-Henrik Schmidt*

Indledningsvis vil jeg takke for invitationen til at bidrage til det første årsmøde i Dansk Forening for Socialpædagogik. Jeg er overbevist om, at der vil kunne udvikle sig et samarbejde mellem foreningen og Danmarks Pædagogiske Institut om forskningsopgaverne fremover.

Vi er samlet om en opgave, og jeg har kaldt mit indlæg for *socialpædagogikkens genkomst*. Jeg har tre og et halvt argument eller spørgsmål for at benytte netop denne titel. Det halve spørgsmål vedrørende socialpædagogikkens genkomst hidrører fra det enkle faktum, at *Dansk Forening for Socialpædagogik* ikke er den første socialpædagogiske forening i Danmark. Vi fik allerede en socialpædagogisk forening i 1940, men samtidigt skal vi lige erindre om, hvad den var for en størrelse: Det var en socialpædagogisk forening for en *ny opdragelse*. Jeg er af den opfattelse, at den ny forening af 1997 passende burde være en *Dansk socialpædagogisk forening for en ny dannelse*. Det bliver interessant at se, hvilket projekt man som forening involverer sig i. Dette var mit halve spørgsmål. De følgende tre spørgsmål er teoretisk mere vægtige.

## **I: Tre genkomstformer**

Når jeg benytter formuleringen '*socialpædagogikkens genkomst*', så er det for det første en allusion til Natorp og hans filosofiske grundlæggelse og diskussion af en socialpædagogik. I sammenhængen må vi bemærke, at der er et vist sammenfald mellem den type af tænkning, som Marburgerskolen her repræsenteret ved Natorp præsenterede (Natorp, 1899; Jørgensen, 1918; Mathiesen, 1998), og så de nye muligheder, der igen kan øjnes ved en vending mod *det praktiske vidensfelt i filosofien* – en vending, som jeg selv har opteret for, når det ellers kunne være muligt (Schmidt, 1998b). For Natorp var det vigtigt at få organiseret pædagogikken i relation til 'die Geisteswissenschaften', men man bør erindre, hvad disse videnskaber kerede sig om i perioden; for en moderne pædagogik kan det forekomme overraskende, at den vigtigste del af åndsvidenskaberne faktisk var retsfilosofien. Jeg er overbevist om, at det næppe er denne del af det åndsvidenskabelig projekt som forekommer afgørende for en ny socialpædagogisk forening. Karsten Tuft har markeret (note 1), at det er det humanvidenskabelige felt man ønsker at orientere sig imod, og hertil er kun at bemærke, at det, som i den tyske optik ved århundredeskiftet karakteriseredes som 'Geisteswissenschaft' omfatter både det vi i dag kalder de humane og de sociale videnskaber. Der er kort sagt ikke tale om nogen udelukkelse af *det sociale* ved at man operer for en geninvestering og genfundring i Geisteswissenschaft.

Pointen var blot, at der – også i den periode – gjorde sig en modsætning gældende mellem den praktiske og den teoretiske filosofi. Sidstnævnte udmærkede sig ved at blive en del af den naturvidenskabelige erkendelsesform. Jeg tror næppe, vi har behov for en helt så effektiv vaccination imod de forståelsesformer, der gælder inden for det naturvidenskabelige vidensfelt, tidligere tiders praktikere forsøgte sig ud i. Om ikke andet, så har vi nu om stunder etableret et vidensfelt imellem human- og naturvidenskab, som bærer på nogle af de samme vidensidealer, man kan finde i naturvidenskab, og det er selvfølgelig socialvidenskaben, jeg tænker på i denne her sammenhæng. Man har erstattet det eksakte ideal med et empirisk ideal, men man hylder fortsat den teoretiske filosofis vidensform, nemlig viden om det der er sådan som det er, og det til forskel fra den praktiske filosofi, som handler om det, der kunne være anderledes. Jeg føler mig på mange måder i overensstemmelse med nogle af de geninvesteringer i den praktiske filosofi, som Natorp fandt i relation til Kant, men jeg skal også sige, at den retning, som jeg vil hævde, har vind i sejlene, i højere grad er en fornyelse af Aristoteles, hvorfor det praktiske bør karakteriseres som 'det praktiskpoetiske' (Schmidt, 1998b, I, kap. 1). Jeg mener kort sagt, at man i dag må diskutere pædagogik på baggrund af en praktisk filosofi. Skal det så være pædagogik på baggrund af en praktisk filosofi, eller skal pædagogikken være baggrund for den praktiske filosofi, kan der spørges. Min titel indeholder allusionen til Natorps klassiske projekt. Det handler efter min opfattelse om et bestemt vidensfelt, som jeg vil kalde etik-æstetisk, men som også kan kaldes for det pædagogiske felt.

Det *andet* moment, genkomstmetaforen refererer til, nærmer sig måske lidt mere det almene, thi det handler om, at pædagogikkens eller socialpædagogikkens genkomst er påkaldet, fordi forestillingen om, at socialpædagogikken skulle tage sig af det unormale – af det som faldt uden for normalområdet – på en underlig måde er blevet obsolet. Socialpædagogikken har i vores samtid erobret 'pædagogikken' som sådan af den simple grund, at der ikke længere kan opretholdes en distinktion imellem et normal-område og et socialpædagogisk område, og dette kombineret med at det nu ser ud til, at alle er unormale – ja, nærmest specielle. Samtidsdiagnostisk må vi konstatere, at det at være unormal er det normale, kort sagt at det paradoksalt nok er det forskellige der er det identiske. Pointen er imidlertid blot, at netop præcis fordi vi oplever en normalisering af det unormale, af det specielle, af det særlige, og hvor alle derfor i og for sig må betragtes som potentielle deltagere i og udsatte for socialpædagogiske relationer, ja, så er der nogen, der alligevel falder helt uden for denne alt for omfattende normalitet. Der er kort sagt nogen, der er ofre for normalitetsbegrebets annektering af det unormale, af det specielles implodering i det almene. Og dette er en baggrund for socialpædagogikkens genkomst i næsten klassiske gevanter, fordi det så viser sig, at det gamle projekt – som jeg skal vende tilbage til – da bliver relevant på en ny baggrund. Midt i at feltet er domestiseret ved at blive bekendtgjort falder der uden for feltet. Viljen til orden skaber ny uorden, og derfor må socialpædagogikken genopfinde sig selv for at kunne tage hånd om det, der faldt udenfor i den omfattende generalisering, der gjorde socialpædagogikken til pædagogikken. Midt i al den forblommede snak om det kompetente barn er der kort sagt nogen, der er inkompetente – på en ny måde. Midt i forestillingen om, at man kan klare det hele, ja, så er så præcis en ny opgave, fordi der viser sig en grænse for integrationen. Der viser sig en grænse for, hvad der kan involveres i en altomfattende normalitet; den altomfattende normalitet, som først præsenterer sig som et tilbud, viser sig i virkeligheden for en gruppe af mennesker som et afbud, som en udelukkelse, integrationen som en eksklusion i anden potens. Der er nogen for hvem den normale unormalitet er det samme som 'det sølle' og med hensyn til hvem heroiseringen af den normale unormalitet til forveksling ligner formynderisvigt. Dette er efter min opfattelse den vigtigste grund til, at socialpædagogikken kommer igen, at det igen bliver nødvendigt med socialpædagogiske

overvejelser, med overvejelser som til forveksling ligner gamle overvejelser. Retrooplevelsen har imidlertid sin grænse: Nok er der tale om en *re*-aktualisering af gamle problemstillinger, men det er ikke det samme, som at der er tale om en simpel fortsættelse af gamle problemstillinger.

Det *tredje* moment som kan begrunde en tale om genkomst er så, at vi oplever en offentlig opfordring til et arbejde inden for det socialpædagogiske, samtidigt med at socialarbejdet mere og mere lægges ud *fra* en statsinstitution og en statsforsorg *til* at blive frivilligt arbejde, og vi er nu vidne til en offentlig – overstadig – heroisering af det frivillige arbejde, for man skal altid huske på, hvem det frivillige arbejde er til gavn for. Det frivillige arbejde foregår i solidaritetens navn, men der er altid nogen, for hvem ingen har tænkt sig at udføre frivilligt arbejde. Aldrig har der været brugt så mange timer på såkaldt frivilligt arbejde som nu, hvilket peger på en stor velvilje og uegennyttighed, men indsatsen foregår netop i solidaritetens broderskabsånd. Den glade giver er solidarisk med sine egne, hvilket indebærer, at det er de samme der er udelukket fra at nyde godt af det frivillige arbejde, som det altid har været. Også på grund af denne ulige fordeling af det frivillige arbejdes ridderindsats vil socialpædagogikken have en fremtid for sig. Det bliver nødvendigt, at der er nogen, der påtager sig dette program, og at vi ikke forestiller os, at problemerne er løst ved at ansvarliggøre nogen, at de er løst ved at vi ansvarliggør hinanden for hinanden, da spørgsmålet om, hvem *hin anden* er forbliver teoretisk uløst, men praktisk indlysende. I sammenhængen er ansvarliggørelse ingen generel løsning på omsorgsproblemet. Ansvarsstrategierne rækker fra det etiske til det politiske: Man kan give ansvar (liberalisme), man kan tage ansvar (socialisme), man kan give mulighed for at tage ansvar (social-liberalisme) og man kan tage ansvar for at give mulighed (liberalsocialisme); men det kræver en professionel indsats at håndtere andres afmagt og herigennem se sin egen afmagt i øjnene. Det frivillige arbejde kan – også – være ‘vilje til magt’, men det professionelle arbejde er født af *uviljen mod afmagt* (Schmidt, 1997b).

Sidestillingen af den epistemologiske drejning mod den praktisk-poetiske vidensform, af integrationens eksklusion og af forsorgsbyrdens omlægning – de tre anførte genkomstformer – peger på en ny problematik, på en ny socialpædagogik hinsides samfund og individ, hinsides det socialpsykologiske paradigme. Modstillingen – og det er igen allusionen til Natorp – er forkert. Vi må konstruere en problematik, som ikke tager udgangspunkt i en modstilling mellem arbejdet for det kollektive og arbejdet for det individuelle. Dette betyder imidlertid efter min opfattelse, at vi er nødt til at problematisere det sociale anderledes. Når jeg taler for socialpædagogikkens genkomst er det begrundet i, at jeg går ind for det sociale genkomst. Det vigtigste spørgsmål må da (i den problematisering vi benævner *socialanalytik*) være et spørgsmål om det sociale selv: Hvori består det sociale? Selvfølgelig drejer det sig om institutioner, og om familier, og det drejer sig om, hvordan vi lever sammen, altså om enkeltindivider. Men på hvilken måde? Inden vi kan forholde os til dette spørgsmål, må vi se på den traditionelle socialpædagogiks fødsel og dens problematisering af det sociale.

## **II: Socialpædagogik som uægte barn af socialpolitikens omsorg for “det sociale spørgsmål” og reform pædagogikkens omsorg for ‘det sociale individ’**

### *Det sociale spørgsmål*

Min første tese er, at man ikke kan forstå det socialpædagogiske projekt udenfor det, man i den politiske historie kalder det sociale spørgsmål, der bliver skabt i og med det traditionelle samfunds opløsning. (I parentes bemærket er der ingen der ved, hvad det traditionelle

samfund var eller er, men vi har jo nogle idéer, når vi gerne vil kontrastere det med det moderne samfund.) Det sociale spørgsmål opstår samtidig med skabelsen af det moderne samfund, fordi moderniseringen iværksætter en principiel løsrivelsesform, hvor 'alt bestandigt fordufter' – som det hedder med den mest klassiske formulering af problematikken (Marx og Engels, 1848). Alle samfundsmæssige forhold underlægges en permanent revolution og alt sættes i cirkulation. Denne cirkulation af mennesker og varer, af goder i det hele taget, bevirker, at det traditionelle samfunds foranstaltninger for at tage sig af hinanden bliver brudt ned, og det bliver nødvendigt, at der bliver skabt nogle nye. Det er dette statslige forsøgsprojekt, der hedder socialpolitik, og den første tese er således, at socialpædagogikken i dens historiske form ikke kan løsrives fra socialpolitikken. Hermann Giesecke har formuleret det således: "Socialpolitikken var indtil 1. verdenskrig øvrighedens forsøg på at afværge den revolutionære trussel fra arbejderklassen via sociale indrømmelser. Socialpædagogikken som teori og praksis sejlede i slæbetov efter disse bestræbelser. Den var at betragte som en omsorgsfuld holdning over for proletarbarnets skæbne, som man på patriarkalsk vis ville hjælpe i dets elendighed" (Giesecke, 1996, p. 145). Den intime sammenhæng i fødslen af det sociale spørgsmål og socialpædagogikken betyder, at socialpædagogikken kommer til at interessere sig for de, som ikke bliver suget op af nye socialisationsforanstaltninger, og som det så bliver nødvendigt at tage hånd om. Der tages hånd om de fattige børn, om de cirkulerende børn og unge. Om begrundelsen for håndtaget så er, at disse børn og unge er truede eller er en trussel (om de bliver uregerlige og kriminelle), ja, argumentet er ikke det helt afgørende for konsekvensen, nemlig at der iværksættes foranstaltninger. Og pointen er blot, at den første runde af disse overvejelser handler om at finde og sætte dem til rette, at paralyserer dem kunne vi sige, fordi de har en truet opvækst, og denne truede opvækst bliver truende for samfundet. Almenvellet i form af samfundet sørger for foranstaltningerne for disse cirkulerende individer, nemlig anstalter.

I den første fase gør hverken det offentlige eller de private organisationer noget ved individerne. Man gør noget af dem, thi det at være fattig eller det at være et barn, som er sendt i cirkulation, ja, det er noget, som er sådan som det er. Fattigdom og hvad deraf følger hører med til et samfund som et naturfænomen, så man forsøger ikke at afskaffe fattigdommen, men at råde bod på dens uundgåelige skader ved at retablere nogle af de sammenhængsformer moderniseringen revolutionerer bort. Man samler så at sige folk op - uden at ændre ved de mekanismer, der ekskluderer dem. Den vigtigste institution er kirken og dens organisationer og dermed det religiøse bånd, der fungerer på en almenhed staten kan udnytte. Guds hus og almisen tager over, når 'huset' som social struktur bryder sammen, og der bliver brug for tilflugtsteder, for asyl.

I den næste fase erstattes asyl og almisen af hjemmet og arbejdet. I denne anden fase forsøger man at gøre noget ved dette, dvs. at produktivisere genbindingen ved at foranstalte en fornuftig gerning for de ekskluderede; man forsøger på at lære dem at arbejde og at lære dem sækulære og småborgerlige normer, som vi allesammen lever i kraft af nu om dage som generaliseret middelklasse. I kraft af arbejde og hjem skal individerne gøres mere selvhjulpne og gøre sig fortjente. Hvor staten tidligere benyttede sig af det religiøse på almenhed forpligtede fællesskab, så bliver det nu dobbeltheden af hjem og arbejde - dvs. skabelsen af den moderne arbejdskraft, hvor hjem og arbejdssted er adskilt – der sørger for socialisationen, og i takt med at denne produktivitetsfremmende foranstaltning lykkes svækkes betydningen af kirkens almenhed og erstattes af en social fælleshed. Hjemmene er steder for "naturlige" familier, og hvor de ikke findes må de produceres – ikke ved at udsprede budskabet men gennem opdragelse, dvs. ved hjælp af propaganda og pædagogiske foranstaltninger. Hvor huset var en materiel størrelse, rammen om en behovsmæssig re-

produktion, et hushold, bliver familien nu mere immateriel som "rammen" om en begærs- eller følelsesmæssig reproduktion. Men netop fordi hjemmene bliver til familiesteder og arbejdspladsen til værksteder, sker der nye eksklusioner af mennesker, af følelsesmæssigt uoptagne og arbejdsmæssigt uproduktive, og til disse grupper må der foranstaltes nødhjem og nødværksteder med henblik på den sentimentaliserings og nyttiggørelse, der karakteriserer den moderne arbejdskraft, der tænker i fritid og arbejdstid, men ikke i fri tid. De socialpædagogiske foranstaltninger er forsorgsstatens erstatningsvise måde at producere det, som hjem og arbejdspladser producerer af sig selv (dvs. er statsligt autoriserede til). Der er ikke tale om tilflugtsteder eller om beskyttelsesforanstaltninger, men om supplerende parallelvirksomhed til det normale.

I den tredje fase, som er karakteriseret ved forsorgsstatens transformation til moderne velfærdsstat imploderer det sociale spørgsmål, fordi det bliver vanskeligere og vanskeligere at fastholde ideen om det normale. Hermed mister socialpædagogikken sin klassiske rolle, hvor det har været muligt at bestemme den i forhold til en normalitet. Hvis det bliver normalt at være unormal, far vi problemer i socialpædagogikken. Så længe der er en normalitet gennem statsautoriseret familie og arbejde, hjem og arbejdsplads, kan der opdrages, og så har socialpædagogikken sin rolle i forlængelse af socialpolitikken, men der viser sig et andet problem, når familie og arbejde erstattes af individualitet og udvikling (det der nu foreløbigt er endt som læring). Og de tidligere former, altså huset eller kirken og hjemmet eller familien, har lidt en krank skæbne.

Almissen blev erstattet af en ret til subsistens, den almene statsomsorg blev til statsautoriserede – dvs. statssubsidierede – fællesskabsforsikringer i socialpolitikken. Det nye problem blev arbejdet som homogeniseringsfaktor. I og med at arbejdet mister sin identitetsskabende koncentration med henblik på subsistens, bliver det normale projekt et andet, og dermed bliver det socialpædagogiske projekt et andet. Socialpædagogik tenderer mod at blive specialpædagogik, fordi det normale er at være unormal, det forskellige er det identiske.

Arbejdet, som vi så sent som i 1970'erne kaldte socialisationsfaktoren, der kunne sørge for den aktuelle integration forstået som normalisering, er i dag helt anderledes, fordi arbejdet nu ikke er en begrænsning af livschancer, men tværtimod individuel livsudfoldelse. Efter min opfattelse har vi ikke formået at omstille os på denne nye situation. I stedet har vi forsøgt os med 'gammel vin på nye flasker'. Vi opererer stadigvæk – og med fornyet kraft – med kirke og med familie. Pointen er blot, at nu vi om dage ikke kalder kirke og familie for kirke og familie men for *civilsamfundet* (Kristensen, 1996, Hauge, 1997). Så det, der dyrkes i dag, er civilsamfundet, denne understøttende og sentimentale sammenhæng, som er rykket ind på kirkens og familiens plads. På en måde er det en beskyttelse mod at indse, at individet i kraft af moderniseringens individualiseringsprocesser er rykket ind i dette rum - eller det er en bekymring for, at individet ikke kan matche de kollektive dimensioner. Men til den anden side har vi jo almissens transformation til arbejde. Og hvad dette vil betyde, hvis individet rykker i centrum som reference for den moderne velfærdsstat (Schmidt, 1998b, I, kap. 5). Hvad "normaliteten" i dag forlanger af individet er netop udvikling. Hermed er antydnet, at ingen af de klassiske problemer er borte, men at det socialpædagogiske problem i dag kan præciseres til en professionel forholden sig til mennesker som ikke vil udvikle sig. Men selve denne udviklingssnak har fået sin formulering i det aktuelle lærings-begreb.

Man bør lægge mærke til, at vi stort set ingen arbejdende institutioner har mere, læg mærke til, at vi heller ingen arbejdende organisationer har. Men aldrig har vi haft så mange *lærende* organisationer. Dette bringer den ultimative statsinstitution på banen, som jeg omhyggeligt

endnu ikke har berørt. Det gælder skolen. Tidligere har skolen tjent kirken som leverandør af et menneskesyn og menneskemateriale, eller skolen har tjent hjemmet som kvalificerende arbejdskraften. Men med læringsforholdet i centrum leverer individet direkte til staten uden om kirke og familie. Uventet er der sket det, at læringsforholdet skal være *integrationsformen*. Det giver selvfølgelig et nyt ryk til skolen (her forstået som kerneydende i almenvellets projekt), men det gør også, at hvor man for tyve år siden i 70'erne hele tiden med de nye *pædagogiske* tiltag ville have interesse for leg og *arbejde*, så findes der formodentlig få af os, der ikke har været til en konference i 90'erne, hvor temaet har været leg og *læring*. Denne hverdagsreference er blot et forsøg på at give krop til det nye dilemma. Forestillingen om læring er altså det nye mantra, hvorigennem man forsøger sig med de socialpædagogiske foranstaltninger; læringen er simpelthen det, som skal opsuge social uro og garantere den sociale kontrol. Man er nået dertil, at Jacques Delors i sin hvidbog til UNESCO har gjort opmærksom på, at læringen eller uddannelsen skal være det, der er en ny tids form for civilisation, som skal sørge for, at krig skal forsvinde fra vores verden (Delors, 1996). Det er kort sagt ikke småting, læringen skal bære nu om dage.

Men i sammenhængen med leg og arbejde eller leg og læring, har vi som antydning et udtryk indenfor de pædagogiske kredse som har været tematiseret siden tidernes morgen, nemlig udvikling. Integrationsformen i almindelighed er udvikling. At være underlagt udvikling, det er den moderne kontrolform, følgelig er det frække nu om dage -det svært integrerbare, det uregerlige – ja, det kunne benævnes *udviklingsnægtelse*. I dette fremtidige fænomen findes den civile ulydighed bestående i, at man ikke vil underlægge sig den moderne verdens udviklingskrav: den livslange uddannelse, *den livslange læring*.

Det således anførte drejer sig om det sociale spørgsmål, og om socialpædagogikken som halehæng til socialpolitikken. Det har været en følge af, hvordan det sociale spørgsmål udvikler sig, men det er stadigvæk sådan, at der er nogen, der falder udenfor det her. Der er nogen, som er nødstedte i den gode gammeldags forstand, nemlig disse udviklingsnægtere, de, som vi ikke kan aktivere, og netop fordi vi ikke kan aktivere dem, kan vi heller ikke integrere dem. Så det er altså selve aktiveringsforanstaltningen, der fungerer som integrationsforanstaltning. Alligevel er der stadig nødstedte, nemlig de udviklingshæmmede, såvel i konkret som i abstrakt forstand, nemlig dem som det er ganske svært sådan at få til at udvikle sig. Det er det klassiske spor, som altså er det sociale spørgsmål.

Så er der en helt anden forestilling om det sociale, og det er grunden til, at der er ingen, der kan skrive historien om socialpædagogikken, man er nødt til at skrive mange forskellige, for det afhænger af hvilket spor, man forfølger. I min opfattelse, så er det klassiske spor, og det er så det tyske spor, at følge det sociale spørgsmål, og vores gæst, som er hovedtaler i dag, er jo Hermann Giesecke, og det er den vej, som han har forsøgt sig udi. Men vi har præcis som en national option et andet spor i Danmark, som jo har sin baggrund i bestemte danske traditioner og som ender med, at det sociale i socialpædagogik ikke handler om det sociale spørgsmål, men handler om det at være social. The bonfire so to speak. Den måde hvorpå man er sammen, og det er lidt andet end det sociale spørgsmål, men når forvirringen vokser mod halvfjerdsene, så er det fordi de to toner skal finde sammen, og jeg mener også, at en moderne forening for socialpædagogik må forholde sig til de to spor og så også til det sidste spor, som jeg ønsker at introducere, nemlig 'hvad er det sociale?'

Hvis vi følger baggrunden, så kan man se, at med asylerne var der forbindelse imellem det sociale spørgsmål og så den mere strømlinede socialpædagogik, som ideologisk strøm. Man kan sige, at hvor vi havde de første folkebørnehaver, altså det, som stadig eksisterer som

menighedsbørnehaverne, så er det klart, at det, de skulle, det var at sikre eller forsøge på at give børnene et hjem, som de åbenbart ikke havde, eller give dem nogle hjemlige værdier, som de åbenbart ikke fik i det hjem, de havde. Anna Wulff var af den opfattelse, at selvom børnehaven aldrig kunne eller skulle erstatte hjemmet, så skulle den dog så vidt muligt ligne det gode hjem: "Folkebørnehaven søger at bibringe børnehavebørnene en udvikling, der står på højde med det, ethvert normalt begavet barn fra et godt hjem, har nået, når det ved 6-7 års alderen træder ind i skolen" (note 2). Der går en lige linie fra asyllets fødsel (Foucault, 1961 og 1975), og så til de moderne asylindretninger, der som kompensation for det manglende hjem skulle sikre, at arbejdskraften var fri til at arbejde. Børneasylet bliver til folkebørnehaver – først og fremmest for at sikre arbejdskraften frihed til at arbejde; men fra første færd er der i Danmark tillige tale om en idémæssig, en speciel dansk drejning, hvor der argumenteres for socialpædagogiske foranstaltninger med henvisning til folkeopdragelsen og med udgangspunkt i *skolen*. Ved begyndelsen af århundredet kunne grundtvigianeren Sofus Baggers programmatisk formulere følgende projekt: "Som Folkeskolen er Hjemmets Støtte ved de større Børns Opdragelse og derigennem bliver et opdragende midtpunkt, saaledes vil der for de ubemidlede Klassers Vedkommende være brug for Hjælp til de mindre Børns Opdragelse i Form af Vuggestuer, Asyler, *Folkebørnehaver*" (Bagger, 1903, p. 22). Foreløbigt er det de ubemidlede klasser der har brug for hjælp i opdragelsen i form af dansk paternalisme. Sofus Bagger betragtede og forudså i 1903 "disse Institutioner som nødvendige *supplerende* Led i Nutidens Opdragelsesplaner, der mulig kunne vise ud over sig selv, men i ethvert Tilfælde for Tiden maa benyttes som opdragende Midtpunkter, just fordi de ligesom Folkeskolen virke opdragende og interesserende ikke blot paa Børnene, men ogsaa paa Forældrene, ja paa enhver, som med nogen Sympati iagttager deres Virksomhed." (Ibid.). Som en yderligere forudsætning for at dette projekt kan lykkes må man føre kvinden ind i folkeopdragelsen. Det 20. århundredes generelle 'projekt husmoder' (Schmidt og Kristensen, 1986) gør kvinden til den ansvarlige agent for skabelsen af 'de smaa Hjem', men så længe projektet ikke er gennemført er der behov for supplerende foranstaltninger. Bl.a. som konsekvens heraf kan de moderne pædagogers professionshistorie ikke skrives uden om kvindens socialhistorie (Schmidt, 1997b). Men hvad enten vi nu vægter de praktiske foranstaltninger i første del af århundredet eller vi vægter de ideologiske programerklæringer, så er det afgørende, at de socialpædagogiske tiltag er erstatninger for manglende hjem eller supplementet til nødstedte hjem. I den første fase er *det gode hjem* (som realitet eller projekt) altså model for "institutionen", der om alt gik eller var gået vel kunne undværes.

### *Det sociale individ*

I den næste fase ser det noget anderledes ud, og denne ændring begrundes en fasespecifikation. På det idémæssige plan er det reformpædagogikken, der slår igennem – i og med at den fordanskede Fröbel og den fordanskede Montessori finder sammen. Vi kan i denne sammenhæng henvise til Sofie Rifbjerg, som forsøger på at præcisere børnehavens sociale og pædagogiske opgaver i 1947 (Rifbjerg, 1947). Hvad hun registrerer er ganske enkelt en ændring i ordet social. Også for hende har ordet 'social' en reference, og det skriver hun, til socialhjælp, til sociallov og sådan noget, som er det klassiske sociale spørgsmåls teori. I forlængelse heraf gør hun imidlertid opmærksom på, at der er sket et skred i den (reform)pædagogiske diskussion, nemlig fra at der var tale om *child-centered* pædagogik, til at det nu skulle være en *socialcentered* pædagogik. Hun registrerer også, at man nogle steder er begyndt at tale om, at man på samme måde, som man altså skulle have en intelligenskvotient, ja, så burde man også, og det var lige så vigtigt, have en *socialkvotient*. Spørgsmålet er, hvad hun som reformpædagog egentlig er ude på. Det står klart, at børnehavepædagogikkens største opgave består i at fremme børnenes sociale udvikling. Allerede her betyder udvikling ikke "udviklingspsykologisk udvikling" men netop *social*

*udvikling*. Altså handler det ikke om det samme, som vi anførte med henvisning til asylet og folkebørnehaven, som i princippet altså skulle sørge for, at forældrene havde tid til at arbejde, hvor foranstaltningerne skulle aflaste og kompensere hjemmet. Skiftet i perspektiv ligger i, at det forsorgsmæssige præg træder i baggrunden. Det lyder uskyldigt, når hun i en eftersætning siger, at det forsorgsmæssige præg forsvinder, og siger, at børnehavedejerne udvirker, at børnehaven bliver “et dejligt, hyggeligt Sted, hvor Børnene kan være glade for at komme” (Ibid., p. 2). Uskylden til trods er der hermed registreret en revolution. Selve skredet består i, at børnehaven ikke længere skal være til for de til arbejde frisatte forældres skyld eller for den nationale folkeopdragelses skyld – kort sagt for *det virtuelle hjem*s skyld. Børnehaven skal være til for børnenes skyld, for deres aktivitetstrang og for deres kammeratskab. Børnehaven skal tilfredsstillende børnenes sociale trang, kontakt, sociale udvikling, intellektuelle og emotionelle fornødenheder. Efter denne redegørelse kommer så det, jeg vil kalde pointen i hendes fremstilling: “Den gode Børnehave vil bedre end selv et godt Hjem være i Stand til at tilfredsstillende Børnenes Fornødenheder, og derfor ville det være godt, hvis alle smaa Børn kunne komme i Børnehave nogle Timer om Dagen” (Ibid.). Hermed markeres et radikalt skred væk fra menighedsbørnehavernes forestillinger om at lave et erstatningshjem og folkebørnehavernes nødvendige opdragelsessupplement for de beskedne hjem. Man skal selvfølgelig stadigvæk supplere familien; men i virkeligheden, så er der ingen familie, der vil kunne stille det til rådighed, som en god børnehave kan. Det vi hermed bevidner er, at hjemmet ikke længere er en model for institutionen samt at institutionen giver noget hjemmet ikke kan give. Den forsorgsmæssige dimension og dermed socialpædagogikkens relation til det sociale spørgsmål er hermed parkeret og en ny æra tegner sig, hvor det i princippet er nødvendigt for såvel høj som lav at frekventere en børnehave af sociale og pædagogiske årsager. Man skal bemærke sig, at det ikke er vor tids pragmatiske problemer med at finde nogen at lege med etc., der er på dagsordenen her, men et bedre tilbud som udrangerer selv et godt hjem. Derfor ville institutionerne i princippet kunne erstatte hjemmene, men foreløbigt er de dog supplementter.

Det bliver institutionerne ikke ved med at være. Når vi kommer frem til 1967 har vi fået et tredje kontor i Direktoratet for Børne- og Ungdomsforsorg. Stedet hedder ‘Kontoret for Socialpædagogiske Foranstaltninger’. Det handler stadig om en del af forsorgsområdet for *barn og unge* (socialministeriet fik ved dets dannelse i 1924 overdraget tilsynet fra justitsministeriet og institutionerne fra undervisningsministeriet) så det befinder sig stadigvæk i horisonten af det sociale spørgsmål, men formålet med kontorets forvaltning af de socialpædagogiske foranstaltninger er nu noget helt andet. Chefen for kontoret, Poul W. Perch, udtaler, at ordet socialpædagogik har listet sig ind i den ny lov om børneog ungdomsforsorg, som trådte i kraft i midten af 1960erne (Perch, 1967, p. 11). Den tidligere gældende lov talte om institutionernes sociale opgave, hvilket refererer til det sociale spørgsmål, til diskussionen om den sociale opgave, idet der er nogen anbragt i institutionerne af sociale grunde; og i tråd med asylnes historie var institutionerne beregnet på børn, der kom fra bestemte sociale grupper. Dette er imidlertid ikke tilfældet længere “idet det klientel, vi efterhånden modtager både i børne- og ungdomshjem samt i børnehaver, faktisk kommer fra alle grupper af befolkningen” (Ibid., p. 12). Nu er det sådan set alle slags folk, der kommer i børnehaven -underforstået også fra bedre sociale lag, hvor sagen ofte er, at børnene har psykiske problemer. De socialpædagogiske foranstaltninger skal støtte (ikke erstatte eller supplere hjemmene) familierne og børnene, hvilket altså ikke nødvendigvis er det samme. Støtten går ud på “for det første at støtte børnenes udvikling, men også at lære familierne – meget bredt og populært sagt – at have det rart med hinanden og forsøge på ikke at komme til at lide for meget under det stress, det også kan være at tjene så mange penge, at man kan få råd til at have en bil, man ikke har brug for” (Ibid., p. 12f). Det der hermed står klart er, at det



på en måde handler om at beskytte børnene mod deres familier. Med velfærdsstaten tvivler man på familiernes evne til at foretage den sociale reproduktion. Problemet er, at familierne med deres hjemlighed eventuelt kan løse 'det sociale spørgsmål', men det socialpædagogiske problem er nu at skabe et individ, der kan være socialt, og her hjælper det ikke, at man er social i en familie med hjemmet som organisationsramme. Som Perch formulerer det ville det være lykkeligt hvis den sociale indlæringsproces kunne ske i hjemmene, men "idag må det stå klart, at det kun er de allerfærreste hjem, der reelt kan klare *alene* at løse den side (den sociale indlæring (lhs)) af barnets opdragelse og udvikling, afhængig af bl.a. to helt afgørende ting: de alt for små lejligheder giver ikke det lille barn udfoldelsesmuligheder og de alt for små familiegrupper, hvor der ikke er rigtig mulighed for at opleve det at få slidt sine kanter af på de andre gruppemedlemmer og at tage hensyn til de andre i gruppen. Dette taler for sig selv om nødvendigheden af at supplere hjemmets snævre milieu med et andet, hvor der er større mulighed for oplevelser, altså f.eks. børnehaven" (Ibid., p. 13). Familien med dets hjem er ganske enkelt ikke socialt nok. Projekt hjem lykkedes, men straks det lykkedes viste det sig ikke at være den ny opgave voksen. Familien kan ikke som socialpædagogikken udfolde "en pædagogik, der skal sigte på at gøre det enkelte barn til et menneske, der kan leve i de større og mindre grupper, som vi alle må tilpasse os -altså på en eller anden måde til et socialt individ" (Ibid.). Igen engang har det sociale radikalt ændret karakter. I 1967 bliver ordet anvendt på en helt anden måde end tidligere. Det refererer ikke til dannelse, det refererer ikke til opdragelse, det refererer ikke til uddannelse, det refererer til det, der hedder modenhed, og det er at få et fornuftigt menneske, hvor man lærer at tage hensyn til de andre i en gruppe. Her er institutionen med andre ord blevet til en model for hjemmet, fordi det højere mål er identificeret, nemlig 'et socialt individ'. Der tales ikke om en ordentligt menneske, om et dannet menneske, om et velopdraget menneske. Det sociale individ og dermed socialpædagogikken er idealet for en ny tid – som er vores tid. Når socialpædagogikken kommer igen er det fordi vi – igen – er bekymrede for, om 'projekt socialt individ' som erstatning for 'projekt hjem' i og med at det lykkes ikke kan klare den næste opgave. Det lykkedes os at få et statsautoriseret individ ud af det statsautoriserede hjem; men lykkedes det at få et *socialt* individ ud af denne frisættelse? Den aktuelle horisont hævder, at institutionerne faktisk er bedre til at magte denne opgave end familierne og derfor er doksa, at familierne bør tage ved lære af institutioner, og det er så den moderne familie, der er opstået siden 60'erne. De aktuelle familier er helt og aldeles gennemsyret af institutionsnormer. Udtrykt lidt sloganagtigt er det ikke hjemmet som er model for institutionen men institutionen der er model for familiens hjem. Men på denne yderste pynt genfremstiller de klassiske problemer sig, fordi nogle familier ikke er ordentligt institutionaliserede og derfor må på værksted.

Set i dette lys har opdelingen i pædagogikken mellem institutionstyperne (dag og døgn) eller de indsatte mellem almen-, social- og specialpædagogik ikke så meget for sig mere. Det, vi er nødt til at se på, det er, hvordan man anvender disse pædagogiske institutioner, og efter min opfattelse er det sådan, at det er en bestemt udvikling i vores samfundsopfattelse og vores statsopfattelse, som bærer disse udviklinger. Staten var jo oprindelig, og staten er stadigvæk en forsorgsstat. Men staten har i en bestemt periode været en forsørgelsesstat, nemlig en social-stat sådan, som den tog sine modeller også fra den tyske forestilling om socialstat. Når vi har en velfærdsstat i dag, så er det en omsorgsstat, og det betyder altså, at vi har set en udvikling, men der er ikke forsvundet forsorg fra staten. Staten er stadigvæk bundet, for så vidt den vil være staten, til at være en forsorgsstat. Den er ikke bundet til at forsørge, det er sådan set smart, at den kan få andre til det. Den skal ikke længere producere velfærd, det er sådan set smartere, hvis den kan få noget andet til det. Hvad gør en smart stat? Ja, den forsøger på at overgive opgaverne til henholdsvis civilsamfundet og til markedet. Den holder

ikke op med at være stat af den grund, men den har fået nogle andre til at gøre arbejdet for sig. Spørgsmålet er bare: Hvilket arbejde?

På den ene side har vi socialpolitikken 'sociale spørgsmål' og på den anden side har vi pædagogikkens 'sociale individ'. Deres spor krydses og afføder en ny socialpædagogik, og den udfører et arbejde, nemlig at vedligeholde 'det sociale'.

Socialpædagogikkens genkomst er genfremstillingen af spørgsmålet om det sociale. Det betyder så noget for den gængse måde at opdele det pædagogiske felt på (Giesecke, op. cit.). Efter min opfattelse ser verden anderledes ud med socialpædagogikkens genkomst. Tidligere kunne man sige, at der var nogen, der tog sig af det normale felt – det er de folk, som vi ikke mener er truende al den stund, at de kan organisere sig selv. Så er der dem, som er truende, der hvor vi har et problem. Og så er der de egentligt udviklingshæmmede. Den tredeling inden for det pædagogiske felt giver os altså en almen pædagogik, en socialpædagogik og en specialpædagogik. Socialpædagogikkens genkomst er en problematisering af denne fordeling, fordi genkomsten indebærer, at al pædagogik er socialpædagogik, men også fordi det ikke hermed er sagt hvad det sociale er på de nye betingelser som må sammenfatte såvel det sociale spørgsmål (at nogen skal støttes af andre) som spørgsmålet om samvær (at der ikke findes nogen der *ikke* skal støttes). Hvis vi kan bestemme det sociale som menneskers forhold til hinandens forhold, så det sociale problematiseret på en anderledes måde, nemlig med udgangspunkt i det praktiske, i *det etiske felt*.

Det etiske felt er netop en problematisering af måden hvorpå man forholder sig til de andre på. Det betyder, at jeg forholder mig til dig eller du forholder dig til mig, men det er ikke lige det helt afgørende. Det karakteristiske ved det at forholde sig er, at man også skal forholde sig til, og det er lidt kluntet, det er jeg med på, at man også skal forholde sig til, hvordan man forholder sig. Dette element kunne man for min skyld gerne kalde det moderne. Min pointe skulle blot være at sige, at vi kan definere det etiske, som må være baggrunden for pædagogikken, som et selvforholdende forhold af og med hensyn til den anden. Hvis vi definerer det selvforholdende forhold af og med hensyn til den anden, så kan det gøres meget enkelt. Det betyder, at når jeg skal forholde mig til, hvordan jeg opfører mig over for andre mennesker, så skal jeg også være parat til at begrunde, hvordan det er, jeg forholder mig.

### **III: Programmatisk om Det sociale træf**

Det socialanalytiske perspektiv jeg opterer for her tilbyder en anderledes problematisering af det sociale, og derfor kan den følgende refleksion – omend den bliver ganske skitseagtig – ses som en invitation til at gentænke socialpædagogikkens grundlag, netop i form af en genkomst. Det handler således om at beskrive, hvad det sociale består i eller af på nye betingelser. Vi kan ikke tænke det gennem det sociale spørgsmål, og vi kan ikke tænke det gennem sociale kompetencer, såkaldte socialkvotienter. Den første strategi overvurderer det samfundsmæssige og den anden den individuelle.

Vi leder efter en strategi, der på en gang skaber savel det sociale som det individuelle, nemlig den individualitetsoverskridende individualitetsforsikring. Dette er det æstetisk-etiske felt vi kalder det sociale. Det er en felt (en slagmark) som problematiseres i diskurser som et felt (et disciplineret område). Det sociale er det mærkelige felt, vi erfarer udspændt mellem samtlige og enhver, nemlig alle. Men ikke nok med det; det er tillige det felt, der begrundes med henvisning til samtlige eller enhver. Dette allefænomen mellem samtlige og enhver, som vi i socialanalytikken kalder for '*gemenhed*', er netop hverken almenhed eller fælleshed, men det er såvel partikulært som universelt – alt efter perspektivet og artikulationen. Dette indebærer,

at vi kan definere det moderne sociale som såvel *den gemene konflikthuellet som den konflikthuelle gemenhed*.

Lad os lidt staccatoagtigt gentage en fremstilling: Det etiske felt er udspejndt mellem på den ene side partikularitet og universalitet, og begrundelsen herfor, som vi finder på den anden side, findes i det over-historiske og i det historiske (Schmidt, 1998b, kap. 4, og 1997a. Jeg undlader at gennemgå mine kort minutøst, fordi jeg allerede har gjort det andetsteds, men på den anden side er de nødvendige for mit argument om en ny bestemmelse af det sociale). Det sociale er en realisering af det etiske, der kan defineres som et selvforholdende forhold af og med hensyn til den anden. Det kan illustreres som følger, idet felterne giver udtryk for de fire idealtypiske problematiseringsformer for etik og moral idehistorien har fremvist, og som tillader at plotte andre positioner ind:

(figur 1.)

Til hver af disse felter knytter sig bestemte rationaler:

(figur 2.)

Vi kan også antyde, hvilke dele af os disse strategier taler til nemlig henholdsvis individet som borger, som statsborger, som arbejdskraft og som person:

(figur 3.)

Kombinationen af disse forskellige dimensioner giver os fire felter, som hver især markerer et samfundsmæssigt rationale. På den måde kan vi se de store rationaler bag ved strategierne:

(figur 4.)

Overfører vi denne indsigt til det pædagogiske felt, må vi overføre parametrene. Partikularitet i det pædagogiske handler om omsorg for samtlige; hvorimod det universelle handler om læring for enhver; det overhistoriske er udviklingen af samtliges egenskaber, og det historiske er de kundskaber, man forsøger at bevirke denne egenskabsdannelse gennem. Det giver os følgende nye kort (Schmidt, 1997c og 1998a):

(figur 5.)

Når vi udfylder dette kort med felternes institutioner og disses kerneydelser, får vi følgende kort:

(figur 6.)

Endelig kan vi på baggrund af disse orienteringer beskrive de aktuelle konflikter inden for det sociale felt:

Pointen med disse illustrationer ligger i deres karakter af at være det de er, nemlig *kort*. Dvs. at de ikke er modeller, som er billeder på en virkelighed, men at de er orienteringsnøgler i en færden omkring i det politiske og det pædagogiske. I modsætning til en model der abstraherer ved at fremhæve væsenstræk er et kort en konkretion som lader det uvæsentlige fortone sig for på denne måde at gøre det muligt at agere efter behov, og der er brug for forskellige kort alt efter den situation man har brug for at orientere sig i.

De fire felter er også socialisationsområder, og det sociale er således udspændt mellem alle (gemenhed), samtlige (fælleshed) og enhver (almenhed).

Dette er efter min opfattelse det nye sociale, som socialpædagogikken kunne tage sig efterretteligt. Og dette var så også et ganske vist omstændeligt argument for, at al pædagogik er socialpædagogik. Socialpædagogikkens genkomst er således også 'en pædagogikkens selvbesindelse'.

*Lars-Henrik Schmidt er forskningsprofessor, dr.phil. og direktør for Danmarks Pædagogiske Institut.*

#### **Noter:**

- 1) Cf. årsmødets indledning (artikel sidst i dette nummer).
- 2) Cf. Knudsen og Tuft, 1989, p. 10f, som har ført mig til flere vigtige kilder.

#### **Litteratur:**

- Natorp, Paul:** *Sozialpädagogik*, Paderborn 1994 (1899)
- Bagger, Sofus:** *Folkeopdragelse – et Bidrag til praktisk Socialpædagogik*, Kbh. 1903
- Foucault, Michel:** *Histoire de la folie*, Paris 1961
- Foucault, Michel:** *Surveiller et punir*, Paris 1975
- Giesecke, Hermann:** *Indføring i pædagogik*, Kbh. 1996
- Hauge, Hans:** Civilsamfund – eller klæbrige fællesskaber? I: *Uddannelse*, 30. årg., nr. 7, sept. 1997
- Jørgensen, Jørgen F.:** Paul Natorp som repræsentant for den kritiske idealisme, Kbh. 1918
- Knudsen, Hannibal og Tuft, Karsten:** Socialpædagogisk arbejde. I: *SLF-information*, Nr. 2, 1989/90
- Kristensen, Jens Erik:** Kommunitarismens spøgelse. I: *Kredsen*. Nr. 1, 1996
- Marx, Karl og Engels, Friedrich:** *Manifest der Kommunistischen Partei*, 1848, MEW, B. 4
- Mathiesen, Roger:** Socialpædagogikkens teoretiske grundlag. I: *Nordisk Pedagogik*, vol. 18, Nr. 1, 1998
- Schmidt, Lars-Henrik:** Ridderen af den gode sag. I: *Vera*, Nr. 1, Kbh. 1997a

**Schmidt, Lars-Henrik:** Frem til det sociale. I: *Vera*, Nr. 2, Kbh. 1997b

**Schmidt, Lars-Henrik:** Pædagogisk forskning. I: *Danmarks Pædagogiske Institut*, Kbh. 1997c

**Schmidt, Lars-Henrik:** Uddannelse, selvuddannelse. I: Østergaard, Anders (red.): *Det multipædagogiske gymnasium*, Hillerød 1998a

**Schmidt, Lars-Henrik:** *Diagnosis*, Kbh. 1998b

**Schmidt, Lars-Henrik og Kristensen, Jens Erik:** *Lys, luft og renlighed – Den moderne socialhygiejnes fødsel*, Kbh. 1986



