

# Fælles kerne versus national kontekst? Socialpædagogikken på europakortet

*Af Jacob Kornbeck*

## Indledning

I artiklen ses der på socialpædagogikken som videns- og arbejdsfelt i et europæisk perspektiv. Hovedpointen er, at der er behov for kortlægning af uddannelser, forskning, stillingskategorier og faglig organisering i det brogede landskab, som socialt arbejde udgør for den, der vælger at anlægge en tværnational betragtning. Indirekte suggerer sådanne sammenligninger naturligvis også diskussioner om socialpædagogikken i dens nationale rammer, isoleret set: Hvordan den er konstitueret, begrundet og afgrænset, hvorledes den arbejder, osv. Artiklen ser specielt på de metodeproblemer, som sammenligninger af denne art medfører. Udtrykket “fælles kerne” er lånt fra projektet “Fagets kerne i et nyt årtusind”, som Socialpædagogernes Landsforbund (SL) gennemførte fra 1997 til 1998 (SL, 1998a, 1998b, 1998c). Idéen med det

akademiske og professionelle felts underinddeling er inspireret af en konference med titlen: “Locating the Occupational Space for Social Work” (Littlechild, 2002).

## Grundlæggende problemer for internationale sammenligninger

### **Socialt arbejde og socialpædagogik**

I dette afsnit funderes diskussionen ved, at det undersøges, hvordan socialt arbejde er konstitueret i national kontekster, og hvilke følger forskelle imellem nationale løsninger har for internationale sammenligninger. Socialt arbejde forstås i denne artikel – i lighed med en del andre publikationer – som summen af det professionelle arbejde, der i en dansk kontekst udføres af socialarbejdere: socialrådgivere, socialformidlere og socialpædago-

ger. Socialpædagogikken er dermed en underdisciplin af det sociale arbejde, og det er som sådan, at vi vil se på dens nabo-discipliner på nationalt plan samt de tilsvarende discipliner i andre europæiske landes nationale kontekster.

Der er mange store og små forskelle landene imellem: Danske socialarbejderuddannelser er som udgangspunkt ikke universitetsuddannelser, de er først for nylig blevet forfremmet til professionsbachelorer. Derimod er f.eks. det britiske *Diploma in Social Work (Dip.SW)* og det spanske *diploma en trabajo social* universitetsgrader og giver dermed direkte adgang til forskeruddannelser (ph.d.), m.m. Socialt arbejde er f.eks. i Danmark og Sverige ikke lovregulerede erhverv, mens dette er tilfældet i de fleste latinske lande, hvor man har strukturer meget lig dem, der kendes fra de traditionelle professioner: apoteker, advokat, læge, osv. Storbritannien har hidtil hørt til den uregulerede, i det væsentlige nordlige gruppe, men overgår i 2003-2004 successivt til et mere sydeuropæisk system med lovreguleret adgang til professionen og et erhvervsregister. Men bortset fra strukturelle forskelle som de ovenfor nævnte er der også mere sofistikerede, semantiske, kulturelt, juridisk og historisk begrundede forskelle. De afspejler professionernes egen historie, den specifikke udvikling af hvert enkelt lands forvaltningskultur og velfærdsstat samt uddannelsernes plads i landenes uddannelsessystemer og professionernes plads på de nationale arbejdsmarkeder, herunder forskellige ansættelsesforhold, organiseringsforhold og selvforståelser. Dertil hører specielt forskellen på socialrådgivning og socialpædagogik, der er alt andet end selvfølgerlig, og som ikke findes overalt, skønt en form for socialpædagogik kendes i de fleste ikke-angelsaksiske lande.

### Mangel på officielle definitioner

Internationale, herunder europæiske, sammenligninger vanskeliggøres af en næsten total mangel på enighed om selve begrebet socialt arbejde / *social work*. Da det sociale arbejde er nært knyttet til sin nationale kontekst og dermed er både kulturelt og historisk såvel som institutionelt og retligt determineret, kan det ikke undre, at der mangler relevante tværnationale definitioner. Faglige organisationer som f.eks. IFSW (International Federation of Social Workers) har vedtaget sådanne, men de har ingen formel status uden for de pågældende faglige miljøer. Den eneste internationale regeringsorganisation, der med en vis myndighed udarbejder definitioner, der skal omfatte hele kloden, er FNs særorganisation ILO (International Labour Organisation), som har udviklet et omfattende system til klassificering af erhverv og professioner. *Social work* er indordnet således:

#### “244 SOCIAL SCIENCE AND RELATED PROFESSIONALS

2441 Economists

2442 Sociologists, anthropologists and related professionals

2443 Philosophers, historians and political scientists

2444 Philologists, translators and interpreters

2445 Psychologists

2446 *Social work professionals*”

(ILO, 1987) (kursivering: J.K.)

Der synes ikke at være nogen naturlig plads for socialpædagogikken her, hvilket skal ses i sammenhæng med, at den ikke er kendt i de angelsaksiske lande (se bl.a. Crimmens, 1998; Higham, 2001; Jones, 1994a, 1994b; Kornbeck,

2001; Social Education Trust, 2001; Tribunal of Enquiry, 2000). Af ILOs klassifikation ses det tydeligt, at *social work* forstås som værende nært knyttet til en række samfundsvidenskabelige fag. Det er en tankegang, der passer bedre til dansk socialrådgivning end til dansk socialpædagogik. Der ses ingen tilknytning til undervisning, læreruddannelse, musiske fag eller for den sags skyld pædagogik som univesitetsfag. Det skal understreges, at den her citerede faggruppe er den eneste i den citerede publikation, der er relevant for denne artikels emne. Det ser m.a.o. ud til, at det højst er socialrådgivere, der efter ILOs opfattelse kan klassificeres som en distinkt erhvervsgruppe med professionsstatus.

Et andet eksempel er UNESCOs statistiske årbog (UNESCO, 1998). Som FNs særorganisation for uddannelse, forskning og kultur har UNESCO også ansvaret bl.a. for terminologiske spørgsmål vedrørende sammenligninger mellem nationale uddannelser. Derfor er den synoptiske indholdsfortegnelse til den statistiske del også en værdifuld kilde, når man ønsker at forstå nationale uddannelsessystemer eller sammenligne dem indbyrdes. En søgning i UNESCOs uddannelses-klassificeringssystem, ISCED (International Standard Classification of Education), gav følgende resultat: Under rubrik 14, "Education science and teacher training", finder vi intet om socialt arbejde og/eller socialpædagogik. Under rubrik 30, "Social and Behavioural Science", finder vi både politologi og sociologi men hverken socialrådgivning eller socialpædagogik. Under rubrik 50, "Medical Science and related", findes "hygiene and public health" såvel som "nursing" (sygepleje) og "midwifery" (jordemoderfaget), men vore to fag findes stadig ikke.

Helt nede i bunden af afsnittet finder vi i rubrik 89, "Other Programmes" (andre uddannelser), en indholdsfortegnelse, som er meget lang og mest leder tanken hen på "blandet landhandel": "Criminology, civil security and military programme, *social welfare*, vocational counselling, physical education, environmental studies, natural science. Other programmes". (UNESCO, 1998, s. 2-3) (Kursivering: J.K.)

Som det ses, er "social work" – altså socialrådgivning og -pædagogik – ikke nævnt. Formuleringen "social welfare" leder snarere tanken hen på socialrådgivning alene, eller evt. på den retlige og administrative ramme. Det må antages, at socialpædagogik, om årbogens redaktører har tænkt på faget, skal findes under "other programmes". For formuleringen under rubrik 14 synes kun at omfatte skolepædagogik, almen pædagogik, didaktik o.lign. Efter denne gennemgang kan man godt mistænke årbogen for at indeholde meget få data med relevans for socialrådgivere og socialpædagoger. Det siger nok noget om, hvor let eller – navnlig – svært det må være at anerkende disse fags uddannelser fra land til land.

Sammenligner vi med IFSW's definition – der som nævnt er et dokument fra en NGO men dog et dokument, som kan forventes at nyde en del anseelse –, er det påfaldende, at socialpædagogikken omtales, men at det sker langt nede i dokumentet (9. linje fra bunden af allersidste afsnit): "Social work interventions range from primarily person-focused psychosocial processes to involvement in social policy, planning and development. These include counselling, clinical social work, group work, social pedagogical work, and family treatment and therapy as well as efforts to help people obtain services and resources in the community"

(IFSW, 2000). Socialpædagogik fremstår i denne definition ikke som en distinkt akademisk disciplin eller selvstændig profession men snarere som et arbejdsfelt ud af mange andre. Dette er udtryk for et angelsaksisk snæversyn, der slet ikke tager hensyn til, hvad der er realitet i flertallet af medlemsstaterne i EU og Det Europæiske Økonomiske Samarbejde (EØS).

### **Opsamling**

Denne gennemgang kan nok vække et negativt indtryk, men det skal dog fremhæves, at det (heldigvis) ikke giver noget fuldstændigt billede af situationen i Europa. Der er blandt britiske forskere, undervisere og andre stor interesse for, hvad den for dem usædvanlige udenlandske disciplin kan bidrage med, og en meget konstruktiv debat om, hvorvidt den kan inkorporeres i britiske uddannelses- og praksisstrukturer (jf. kapitel 4 i denne artikel). Eksemplerne fra ILO og IFSW skal navnlig tjene til at belyse de metodologiske vanskeligheder, som er forbundet med ethvert seriøst forsøg på at foretage internationale beskrivelser og analyser af den art, som denne artikel omhandler.

### **Lande med versus lande uden socialpædagogik**

#### **Fra det nationale til det europæiske plan**

Da SL gennemførte sit projekt "Fagets kerne i et nyt årtusind", skete det i bevidstheden om, at der ikke fandtes absolute sandheder, og at der ikke var tale om en klinisk diagnose af professionen. "Der skulle ikke udarbejdes en facitliste, men ved at sætte en kollektiv debat i gang kunne man måske indkredse svarene samt stimulere nye diskussioner

ud fra et bredere erkendelsesgrundlag" (Øgendahl, 2000, s. 319). Denne iagttagelse gjort på nationalt plan er betydningsfuld nok i sig selv, men dens betydning er endnu større for den, der betragter *faget* (om noget sådant overhovedet findes) i et tværnationalt perspektiv. Allerede inden for den begrænsede ramme, som udgøres af et land med en beskedne befolkning og en relativt enkel administrativ inddeling, er variationen inden for praksisfeltet stor.

At definere socialpædagoger som personer med SL-medlemskab er nemt, pragmatisk og for SL helt naturligt. Det er dog problematisk for den, der ønsker at tage sit udgangspunkt i faget som disciplin med helt specielle forudsætninger. "Fx. pynter de 2.000 organiserede familieplejere ganske godt i medlemsstatistikken. I SL siger man, at medlemmerne arbejder i mange forskellige 'forklædninger'", siger den officielle historiker (Øgendahl, 2000, s. 324). Forskellene er store, og man skal lede længe, før man støder på den famøse kerne. Udvider man undersøgelsen til at omfatte flere lande, bliver den næsten uoverskuelig. Iagttageren opdager nemlig, at det sociale arbejde er konstitueret og underinddelt forskelligt fra land til land, og at socialpædagogikken langt fra er kendt overalt. Forenklet fremstillet findes der i Europa – af pragmatiske grunde defineret som EU og EØS – tre tilgange til socialpædagogikken: Lande med 1 socialpædagogisk tradition, lande med 2 socialpædagogiske traditioner og lande uden nogen socialpædagogisk tradition (Fig. 1).

Jeg har derfor i et tidligere bidrag opdelt landene

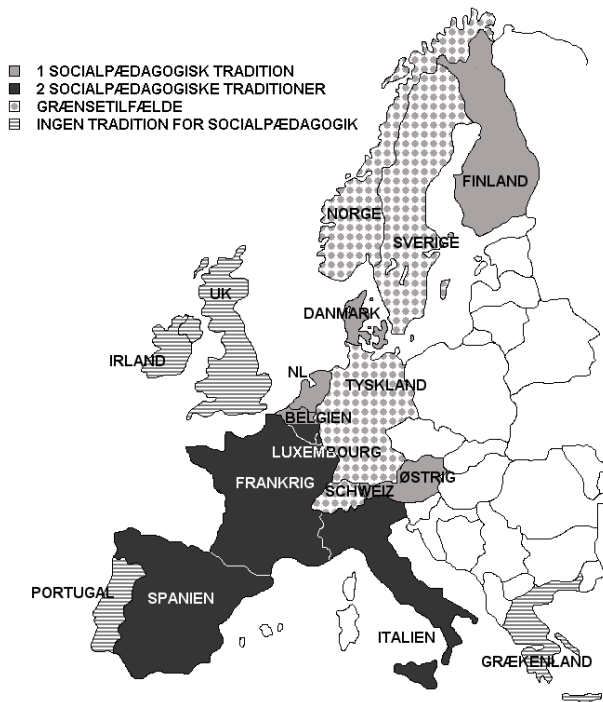


Fig. 1. Socialpædagogikken på Europakortet

i grupper eller “familier” (Kornbeck, 2001). Denne tankegang skal ikke gentages her, da den indebærer en temmelig tung fremstilling af talrige faktuelle oplysninger. Derimod skal der spørges, hvilke principper det er muligt at udlede af det billede, som Europakortet giver.

### Den professionshistoriske udvikling er forløbet forskelligt

Nok ved vi, at socialpædagogikken stammer fra Tyskland, hvorfra den blev eksporteret til Danmark. Og dog er forholdet mellem socialrådgivning og socialpædagogik helt forskelligt i de to lande. I Tyskland er *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* reelt deldiscipliner af *Soziale Arbeit* eller *Sozialwesen*. Uddannelserne er mere eller mindre integreret. I nogle delstater er de første fire semestre identiske, i andre findes der stadig skoler og/eller afdelinger, der kun tilbyder én slags uddannelse og i atter andre uddannes der kun én slags socialarbejdere, hvis eksamensbevis lyder på

*Diplom-Sozialarbeiter(in)/Diplomsozialpädagoge(in)*, med en meget sigende skrånstreg. Ved besættelse af ledige stillinger er det helt normalt ligeledes at avertere med skrånstreg. I Tyskland kan man derfor tale om socialpædagogikkens socialisering.

I Danmark er billedet det stik modsatte: Socialpædagogikken har i det væsentlige bevæget sig væk fra den sociale mod den pædagogiske pol. Fusionen af de tre gamle uddannelser i 90'erne markerede en milepæl i denne udvikling. I den sammenhæng er det værd at lægge mærke til den danske sprogbrug med at kalde folkeskolelærere *pædagoger*, hvilket deres titel jo ikke er. Skønt vanen ikke er kanoniseret, er den gyldig. Den suggerer et slægtskab mellem alle opdragende professioner, som ikke kendes i alle lande, og afspejler bl.a., at danske lærere ikke kun er vidensformidlere men også forventes at opdrage. Til skoler i Polen er der til sammenligning personer tilnyttet med en universitetsgrad i pædagogik, og de tituleres pædagoger. Ved franske skoler hedder stillingen *surveillant(e)*.

Disse bemærkninger er gyldige for så vidt angår uddannelsesstrukturer, men ikke nødvendigvis for professionernes opbygning og indbyrdes forhold. Det skal dog nævnes, at Lars-Henrik Schmidt har anført, at socialpædagogikken i Danmark måske har sluttet kredsen og ved årtusindskiftet er vendt tilbage til et paradigme, der ligner det oprindelige tyske mere: Dels fordi socialpædagogikken er blevet mere filosofisk påny, og dels fordi den er blevet mere socialpolitisk, mens den i Danmark i mange år mere handlede om “at være social” end om at kompensere for social uretfærdighed. Tysk socialpædagogik har aldrig glemt, at den startede med “det sociale spørgsmål” (Schmidt, 1998, s. 19-20). Der skal i den sammenhæng endvidere

henvises til Gieseckes bemærkninger om integration af socialpædagogik i tyske skoler – som netop bekræfter de grundlæggende forskelle mellem lærere og socialpædagoger. Der tales om “en voksende tendens til at udvide skolens opgaver til også at omfatte socialpædagogiske aspekter”, men også om, at “de betragtelige status- og lønforskelle har ført til dannelse af et indbyrdes hierarki” (Giesecke, 1998, s. 10).

### Helhed og kontekst

Det er væsentligt, når der i titlen på denne artikel tales om “national kontekst”, da ordet “kontekst” både kan henvise til det nære og til det fjerne. Her henviser det til begge dele. Udtrykket “fælles kerne versus national kontekst” fremhæver det nationale i modsætning til det paneuropæiske eller globale - det, der differentierer på tværs af den fælles kerne. Men udtrykket “national kontekst” kan også udtrykke det globale, samlende, fælles i modsætning til det lokale, det partikulære og det, der kun vedrører enkelte professioner. Sidstnævnte pointe er særligt vigtig. For det er umuligt til fulde at forstå uddannelser eller professioner uden at se dem i en større kontekst: Hvordan de er placeret i forhold til andre uddannelser eller professioner, hvordan de har delt det fælles intellektuelle og professionelle rum imellem sig, hvordan de har afgrænset sig i forhold til hinanden.

Eksempelvis kan dansk pædagogik, herunder socialpædagogik, ikke forstås uden, at lærerprofessionen, skolens rolle og offentlighedens forventninger til undervisningen inddrages i betragtningen. At danske lærere tillige er opdragere, er ikke selvfølgeligt men kulturelt og historisk betinget – det afspejler den nationale kontekst. Franske skoler fungerer anderledes, da de har *surveillants* – oftest med, hvad vi ville kalde socialpædagogisk uddan-

nelse – ansat til at checke fravær, modtage meddelelser fra hjemmet, holde gårdvagt i frikvartererne o.lign. Meget sigende spørger Jean-Paul Payet, professor i sociologi i Lyon og forfatter til en forskningsrapport om de franske mellemskoler (*collèges*), i et interview i *Le Monde* (Bronner, 2002): “Hvem skulle gøre deres del af det beskidte arbejde?” (dvs., hvis de ikke var der). For en dansker er svaret måske nærliggende – lærerne –, men i Frankrig er disse kun ansat med henblik på vidensformidling. Payet taler om, at opdragelsen til samfundsborger finder sted i tre former: Gennem formel drøftelse af relevante emner i undervisningen, gennem klasserepræsentanters og elevråds demokratiske arbejde og endelig gennem elevernes interaktion med *les surveillants*. Payet kritiserer derfor en tendens til i budgetøjemed at reducere antallet af *surveillant*-stillinger. Dette eksempel viser tydeligt, at danske og franske lærere og pædagoger kun kan beskrives tilfredsstillende ved, at begge grupper i hvert land beskrives og analyseres samtidig. Det hjælper ikke meget at vide alt om f.eks. lærere i begge lande, hvis man ikke ved noget om pædagoger. Det er ikke nok at vide, hvad lærere *kan*. Det er mindst lige så vigtigt at vide, hvad de *ikke* kan. Først med den viden som ballast er komparative, tværnationale analyser velfunderede. Det er dette grundsyn, der begrundet de sammenligner, som er udtrykt i Fig. 2-6.

### Andre professionelle traditioner

Hvis vi bliver ved Frankrig, findes der en profession, som stort set svarer til den danske socialrådgiver: *assistant(e) de service social*. Det socialpædagogiske felt dækkes af to grupper med mellemlange postgymnasiale uddannelser, *éducateur(trice)* og *animateur(trice)*, samt af en række grupper med korte eller ingen uddannelser: *moni-*

teur(trice), m.fl. Vi ser med andre ord, at mens der findes én socialpædagogisk tradition i de germaniske lande, er der i de latinske to, hvoraf én er mere pædagogisk (*éducateur(trice)*) og den anden mere sociokulturel og emancipatorisk (*animateur(trice)*). Spanien kender begge franske traditioner men har i 80'erne og 90'erne vendt sig mere mod Tyskland og indført begrebet *educación social* i uddannelserne.

Endelig er der en række lande uden nogen socialpædagogisk tradition: Storbritannien, Irland, Portugal og Grækenland. Nok finder der socialpædagogisk arbejde sted, men det kaldes ikke således, og det opfattes traditionelt som noget andet: I Storbritannien som institutionsbaseret arbejde for socialrådgivere (og massevis af ufaglærte), mens *youth work* ikke henregnes til *social work* (mere herom: se Kornbeck, 2001). I Grækenland som arbejde for lærere med speciel efteruddannelse.

### Bureaukratiske definitioner er ofte udslagsgivende

Sådanne sammenligninger strander alt for ofte på, at de retlige og bureaukratiske definitioner på, hvad der er socialt arbejde, og hvad der er socialpædagogik, godtages af pragmatiske metoderelaterede grunde. At finde den fælles kerne er derimod en meget stor og meget vanskelig opgave. Forskellen mellem Danmark, Tyskland, Frankrig og Storbritannien kan i øvrigt fremstilles grafisk som et spørgsmål om mængdelære: I Danmark er socialrådgivning én specifik disciplin, mens socialpædagogik er en delmængde af den pædagogiske professionsmængde (Fig. 2), i Tyskland er *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* delmængder af mængden *Soziale Arbeit / Sozialwesen* (Fig. 3). I Frankrig opfattes *assistance sociale*, *éducation spécialisée* og *animation socio-culturelle* som tre

forskellige fag uden umiddelbare tværforbindelser, men de sammenfattes ofte under paraplybetegnelsen *travail social*. Lærergerningen (*carrière d'enseignant*) står helt uden for dette system, da *l'Éducation nationale* ikke har spor med *éducation spécialisée* at gøre (Fig. 4). I Storbritannien er *social work* én disciplin, *youth & community work* en anden og *teaching* en tredje (Fig. 5).

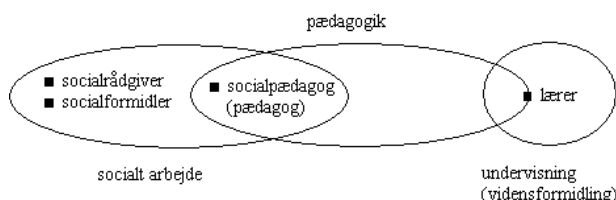


Fig. 2. Danmark: *socialpædagogik* og dens nabo-discipliner  
© Jacob Kornbeck, 2002 – Grafik Jens Griebel

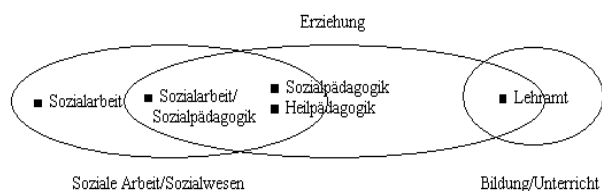


Fig. 3. Tyskland: *Sozialpädagogik* og dens nabo-discipliner  
© Jacob Kornbeck, 2002 – Grafik Jens Griebel

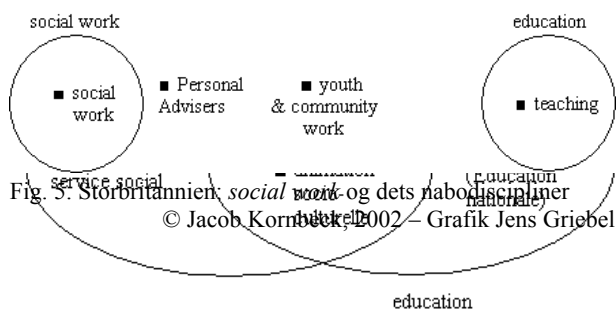


Fig. 4. Frankrig: *éducation spécialisée*, *animation socio-culturelle* og deres nabo-discipliner  
© Jacob Kornbeck, 2002 – Grafik Jens Griebel

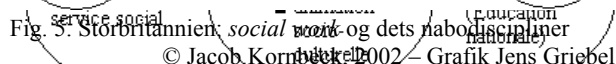


Fig. 5. Storbritannien: *social work* og dets nabo-discipliner  
© Jacob Kornbeck, 2002 – Grafik Jens Griebel

## Opsamling

Denne gennemgang er kursorisk og sætter givetvis nogle kendsgerninger på spidsen. Den tager kun sigte på at fremhæve nogle karakteristika og forskelle. På Europakortet er nogle lande skraveret specielt som grænsetilfælde (Fig. 1): Norge, fordi det har to socialpædagogiske faggrupper (*barnevernspedagoger* og *vernepleiere*), Tyskland ligeså (*Sozialpädagogik* og *Heilpädagogik*), osv. Figur 2-5 er ligeledes udtryk for reduktionisme, men også de tager sigte på at fremhæve nogle grundlæggende principper.

Inden for denne fremstillings beskedne ramme er det ikke muligt at give en detaljeret redegørelse for de faktuelle forhold i de nævnte lande, men der skal bl.a. henvises til Cordeaux (1999), Crimmens (1998), Jones (1994a, 1994b), Kornbeck (2001) og Lorenz (1994). Feltet er dog generelt temmelig ubeskrevet.

### Er de nationale professionelle traditioner uforenelige? Den britiske debat om import af socialpædagogik

Som en slags indskudt ekskurs skal vi her gennemgå den aktuelle britiske debat om, hvorvidt landet kan og bør importere den kontinentale socialpædagogik.

#### **Radisson Report og Waterhouse Report**

Der kan blandt andet henvises til den såkaldte *Radisson Report*, der sammenfatter diskussioner og konklusioner fra to workshops, som blev afholdt på SAS' Radisson Hotel i Manchesters lufthavn hhv. den 11.-12. juli 2000 og den 14.-15.

januar 2001 (Social Education Trust, 2001): "The workshops were held in order to consider models of childcare and social education found in other countries, and in particular that of the social pedagogue or social educator in continental Europe, in order to evaluate whether the thinking of other countries could – or should – be applied in the United Kingdom" (ibid., punkt 1.1).

Deltagerne henviser til en udbredt skuffelse over uddannelse og praksis i Storbritannien, som tidligere var blevet fastholdt i en anden rapport (*The Waterhouse Report*) (under forsæde af Sir Ronald Waterhouse) (Tribunal of Inquiry, 2000). "The Waterhouse Report, published only five months before the first Workshop, had demonstrated that children in homes, schools and foster homes in North Wales had been subjected to a wide variety of abuse, and it was reported that about seventy other police investigations were proceeding across the country. Other causes for concern included staff recruitment and retention difficulties, continuing issues of pay and working conditions and, most of all, the inadequacy of training for residential childcare workers" (Social Education Trust, 2001, punkt 1.2). Dette skal ses i sammenhæng med en særdeles aggressiv hetz, som den britiske presse i 80erne og 90erne har ført mod socialarbejdere. Disse er i dag nok en af landets mest udskældte grupper.

At disse diskussioner er relevante for en diskussion om socialpædagogiske uddannelser, skyldes, at socialpædagogisk arbejde hidtil i vid udstrækning er blevet udført enten af socialrådgivere (*social workers*) eller af ufaglærte. Idéen om at importere socialpædagogikken er interessant, fordi der fra fagligt og politisk hold er iagttaget et deficit på det uddannelsesmæssige plan. "Widespread dissatisfaction with the current training system was reported.



Overall, numbers and percentages of qualified staff remain too low. Each staff group had its own system, and there was dissatisfaction with both the level and content of much of the training on offer. Residential childcare workers were considered by the Central Council for Education and Training in Social Work to be a form of social worker, in a pattern virtually limited to the United Kingdom. Very little attention had been paid to the way workers were trained in continental Europe. Yet the training that a profession receives tends to define it, whether in terms of the target group who undertake the training or in its level and applicability to practice.” (Social Education Trust, 2001, punkt 1.3)

De to nævnte rapporter har ikke været de eneste af slagsen. Der kan også henvises til Kent (1997), Madge (1994) og den udførlige gennemgang hos Crimmens (2001).

### **Debatindlæg i fagtidsskriftet**

#### ***Social Work in Europe***

Sideløbende hermed er der blevet ført en livlig debat i en række fagtidsskrifter.

Pat Petrie (2000) slår kraftigt til lyd for import af det kontinentale socialpædagogiske paradigme (eller et af dem, J.K.): “While it may be named differently in different countries, a distinct field is generally recognised at four important and connected levels: the development of theory, daily practice with children, the formulation of policy and the training and education of workers.” Hovedargumentet for at importere socialpædagogikken er, at “recourse to 'pedagogy' and 'education' has the potential for an inclusive, normalising approach”. (Petrie, 2000, p. 24)

Pat Higham (2001) tog udfordringen op med en artikel om en ny uddannelse ved Nottingham Trent

University: *Diploma for Personal Advisers*. Hun fremhæver, at kontinentale socialpædagoger og de nye britiske *personal advisers* har et fælles menneskesyn, der indebærer, at der tages udgangspunkt i den enkeltes personlige udvikling, samt at sociale problemstillinger kan løses pædagogisk – dvs., gennem uddannelses- eller opdragelsesrelaterede tiltag. Dette er noget relativt nyt i Storbritannien, som ikke kender *børn- og ungeforvaltninger* i den danske, eller *Jugendämter* i den tyske tradition (Köhnen, 1992, s. 232-233).

Kommuner har fritidstilbud, men de skal ikke løse sociale problemer. Det skal dog anføres, at den nye uddannelse er ganske kort (1 år) og endnu ikke specielt udbredt.

I samme tidsskrift (*Social Work in Europe*) blev der snart fulgt op med kommentarer af Crimmens (2001) og Reverda (2001). Crimmens håber, Petrie og Higham har startet en helt ny, “enthusiastic debate about the fundamental location of social professionals in the UK as new practices emerge” (Crimmens, 2001, p. 30), og det ser faktisk ud til at være sket. “I suggest that the paradigm has been struggling to emerge for a number of years” (Ibid., p. 30).

Nyeste skud på stammen er en artikel af undertegnede (Kornbeck, 2002). Den diskuterer, hvor grænserne for en sådan eksport går, og udtrykker en formodning om, at de er af kulturel natur. Den tankegang tages op i det følgende afsnit.

### **Snæver arbejdsmarkedsanalyse versus filosofisk-pædagogisk undersøgelse**

Når der sammenlignes, som det vises her, er det vigtigt, at analysen tager højde for kulturelle determinanter. I de foregående afsnit er der blevet redegjort for mange slags strukturelle forskelle mellem de nationale uddannelses- og praksissyste-

mer, men uden kendskab til de underliggende kulturelle forskelligheder kan viden om strukturforskellene forekomme temmelig meningsløs.

Vi har set ovenfor, hvor problematisk det kan være at sammenligne discipliner og professioner i forskellige europæiske lande. Hvad der yderligere vanskeliggør sammenligningen, er, at faget i de fleste lande er utilstrækkeligt konstitueret som teoretisk disciplin. Alt for ofte tages den retlige og forvaltningsmæssige ramme som noget givet. Hvis uddannelserne referer hertil, er der reelt ikke tale om en professions-, men om en erhvervsuddannelse.

Fælles for mange (de fleste?) britiske bidrag (se ovenfor) er, at de tager deres udgangspunkt i konkrete arbejdssituationer: De leder ikke efter *socialpædagogikken* (bestemt form) som selvstændig disciplin men søger efter egnede redskaber til at tackle de problemstillinger, som det politiske og tjenesteretlige system på forhånd har udstukket for personer ansat inden for socialt arbejde. Dette falder i tråd med den i Storbritannien fremherskende *competence approach* – man formidler i uddannelserne ikke et klassisk curriculum men søger at indøve en række kompetencer, som arbejdsgiverne har en interesse i. Dette er selvsagt ikke godt for fagets status, da det tenderer mod rutiner og uselvstændighed, men det passer ind i en årelang tradition for en bureaukratisk tilgang til socialt arbejde: “If the predominant model is casework, its theoretical model is eclectic, and some would say administrative. That is, British social workers are led primarily by the administrative and legal requirements for service provision and use the interpersonal skills gained in social work training to respond to members from the public and to organize services sensitively.” (Payne, 1997, p. 173) I samme ånd har John Harris og andre talt om

britisk socialt arbejde som en “bureau-profession” (en hybrid af bureaukrati og profession (Harris, 1998).

I et bidrag i dette tidsskrift viser Mathiesen (1998) med stort tydelighed, at det samme passer i Norge: “Når vi ser på, hvordan sosialpedagogikk defineres i rammeplanen for barnevernpedagogutdanningen, er det måsetingen for praksis som legges til grunn”, men også “i en dansk psykologisk-pedagogisk ordbog finner man den samme vektleggingen på målsetting med praksis” (ibid., s. 26). At uddannelserne skal være relevante for senere praksis, er indlysende, men hvis de orienterer sig efter praksis, og praksis igen bygger på den tilegnede teoretisk viden, er vi inde i en helt klar – og stærkt problematisk – cirkeldefinition: “Dersom man knytter sosialpedagogikkbegrebet til praksisfeltet alene, kan man definere sosialpedagogikk til å være barnevernpedagogenes praksis. Men siden vi snakker om en profesjon, så forudsetter vi at barnevernpedagogenes praksis er en teoretisk fundert praksis, og at teorien som utdanningen bygger på kan identifiseres som sosialpedagogikk” (ibid., s. 25). Det er det, vi i de fleste nationale kontekster ikke kan, fordi der faktisk stadig er tale om en form for erhvervsuddannelser. Uden autonom akademisk disciplin, ingen profession. Grundlæggelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) er derfor et eksempel på en med held gennemført professionaliseringsstrategi.

### **Opsamling**

Denne gennemgang udhæver Storbritannien som værende anderledes, fordi landet ikke har nogen tradition, der kaldes socialpædagogik. Gennemgangen er vigtig, eftersom briterne selv tillægger den meget stor betydning og mener, at kontinentet – hvortil Danmark i denne sammenhæng hører – har

noget værdifuldt at eksportere. Der skal dog advares mod en forenkling af kendsgerningerne. Det er nok ikke mange danske lægfolk, der kan *definere* socialpædagogerne, deres arbejde, uddannelse og specifikke kompetencer. At de ved, de eksisterer, betyder ikke, at socialpædagogikken en del af den nationale kulturarv på linje med Højskolesangbogen eller Dirch Passer. Skønt begrebet socialpædagogik kan spores tilbage til omkring år 1900, finder sprogforskeren Pia Jarvad det første belæg for, at ordet "socialpædagogik" er blevet brugt som almindeligt kendt begreb deri, at fagtidsskriftet *Børnesagspædagogen* i 1976 skiftede navn til *Socialpædagogen* (Jarvad, 1999, s. 782). Og denne datering gælder, som det ses, kun et lille fagpublikum.

### Fælles kerne versus national kontekst

Hvad betyder alt dette for vores ambition om at lede efter den fælles kerne på tværs af grænser og skel? Det er ingen let opgave. Ifølge Lorenz (2001) er det nærmest umuligt at opstille europæiske normer for uddannelser til socialt arbejde. Men Lorenz lader dog alligevel skinne igennem, at han tror på eksistensen af en fælles kerne. "Pædagoger handler i overensstemmelse med professionens tradition i forhold til mål og midler", siger Hede-gaard Hansen & Madsen (2000, s. 25). Det skal tilføjes, at disse traditioner altid er nationalt specifikke (dog er de i Belgien og Schweiz regionalt determinerede). Samtidig "[...] har socialpædagogikken brug for at formulere et projekt som er normativt. Det betyder at formulere et begreb om solidaritet, som statuerer medborgerskabet" (ibid., s. 26). I et Europa, der vokser stedse hurtigere

sammen på det økonomiske plan, er det en skam, at det sociale medborgerskab halter bagefter og reelt ikke kan realiseres. Dette er et socialpolitisk problem, men det har betydning for det sociale arbejdes uddannelse og praksis, da det betyder, at disse har vanskeligere ved at følge den almindelige tendens til integration. Der er dog opmuntrende erfaringer blandt andet fra udvekslingsprogrammer mellem uddannelsessteder.

Den fælles kerne må antages at ligge omkring den teoretiske midte (den stiplede lodrette linje midt igennem fig. 6), idet den breder sig lidt ud til højre og venstre for denne. Dette er dog en formodning, og meget mere kan der ikke siges om den fælles kerne i europæisk perspektiv uden omfattende forudgående empiriske undersøgelser af blandt andet rammelovgivning, læseplaner, lærebøger og litteratur om uddannelserne og professionerne.

I årenes løb kan den *nationale* kerne have flyttet sig. Som nævnt ovenfor er den danske og den tyske udvikling næsten hinandens spejlbilleder, hvis der spørges, hvilken pol – den sociale eller den pædagogiske – der har været udslagsgivende. Man kan dog

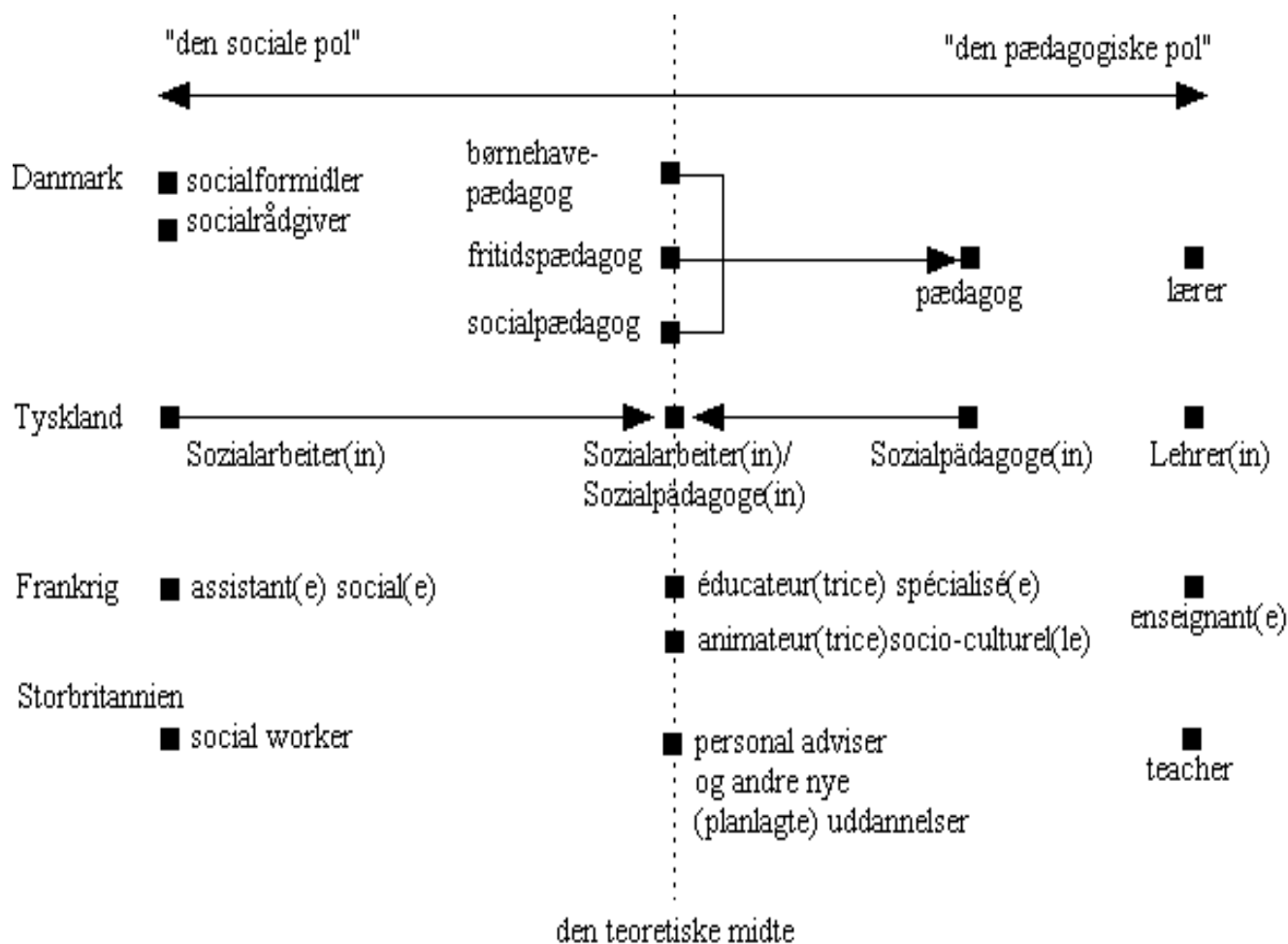


Fig. 6. Danmark, Tyskland, Frankrig, Storbritannien: Bevægelser og forskydninger mellem "den sociale pol" og "den pædagogiske pol"  
 © Jacob Kornbeck, 2002 – Grafik Jens Griebel

også vælge at se den tyske udvikling som "midtsøgende", mens den danske klart er "pædagogiserende". I grafikken (Fig. 6) har jeg forsøgt samtidig at vise effekten af de tre pædagogiske uddannelsers fusion i 90'erne. I Frankrig synes der ikke at være sket tilsvarende bevægelser, mens den britiske situation udviser dannelse af nye uddannelser nær den pædagogiske pol men ikke egentlige bevægelser, forstået som forskydninger, mellem polerne.

*Jacob Kornbeck er fuldmægtig i Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og*

*Kultur, Bruxelles. Meninger fremsat i artiklen er forfatterens egne og ikke Kommissionens.*

## Litteratur

**Bronner, L.** (2002): "Qui va faire leur travail? Qui va faire la part du sale boulot qu'ils effectuent?" (Interview med Jean-Paul Payet) I: *Le Monde*, 25.09.2002 – [www.lemonde.fr/article](http://www.lemonde.fr/article)

**Cordeaux, C.** (1999): "Training for Childcare in Europe". I: *Social Work in Europe*, årg. 6, nr. 2, s. 15-19

**Crimmens, D.** (1998): "Training for Residential Child Care Workers in Europe: comparing approaches in The Netherlands, Ireland and the United Kingdom". I: *Social Work*

**Crimmens, D.** (2001) : “Comments in Response to Pat Higham and Nol Reverda”. I: *Social Work in Europe*, årg. 8, nr. 1, s. 30-31

**Giesecke, H.** (1998): “Socialpædagogik og skolen”. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 1, s. 5-10

**Harris, J.** (1998) : “Scientific Management, Bureau-Professionalism, New Managerialism: the labour process of state social work”. I: *British Journal of Social Work*, årg. 28, nr. 6, s. 839-862

**Hedegaard Hansen, J. & Madsen, B.** (2000): “Socialpædagogik i velfærdsstaten”. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 5, s. 20-27

**Hessle, S.** (red.) (2001): *International Standard-Setting of Higher Social Work Education*. Stockholm: Stockholm University (Stockholm Studies in Social Work, bd. 17)

**Higham, P.** (2001): “Practice and an Emerging Social Pedagogue Paradigm in England: the role of the personal adviser”. I: *Social Work in Europe*, årg. 8, nr. 1, s. 21-29

IFSW (2000): *International Federation of Social Workers Definition of Social Work. Adopted by the IFSW General Meeting in Montréal, Canada, July 2000*. <http://www.ifsw.org/Publications/4.6e.pub.html>

ILO (1987): “Resolution concerning the revision of the International Standard Classification of Occupations (October-November 1987)”. <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/res/isco.htm>

**Jarvad, P.** (1999): *Nye ord i dansk 1955-1998*. København: Gyldendal

**Jones, H.D.** (1994a): “The Socialpedagogue in Western Europe – some implications for European interprofessional care”. I: *Journal of Interprofessional Care*, årg. 8, nr. 1, s. 19-29

**Jones, H.D.** (1994b): *Social Workers, or Social Educators?*

London: National Institute for Social Work (NISW)

**Kent, R.** (1997): *Children's Safeguards Review*. Edinburgh: The Stationery Office (Citeret i: Crimmens, 2001)

**Köhnen, H.** (1992): *Deutsch-englisches Glossar der Jugendhilfe. Ein vergleichendes Handbuch. German-English Glossary of Youth Services. A comparative handbook*. Weinheim og München: Juventa

**Kornbeck, J.** (2001): “Sozialpädagogische Inhalte, unterschiedliche Formen: Drei Ansätze zum Standort der Sozialpädagogik in Europa”. I: *Standpunkt Sozial*, årg. 2001, nr. 3, s. 62-70

**Kornbeck, J.** (2002): “Reflections on the exportability of social pedagogy and its possible limits”. I: *Social Work in Europe*, årg. 9, nr. 2, s. 37-49

**Littlechild, B.** (2002) : “Conference Report: locating the occupational space for social work”. I: *Social Work in Europe*, årg. 9, nr. 1, s. 56-59

**Lorenz, W.** (1994): *Social Work in a Changing Europe*, London: Routledge

**Lorenz, W.** (2001): “Social Work in Europe - portrait of a diverse group”. I: Hessle (2001), s. 9-24

**Madge, N.** (1994): *Children and Residential Child Care in Europe*. London: National Children's Bureau (Citeret i: Crimmens, 2001)

**Mathiesen, R.** (1998): “Fokus på sosialpedagogikkens teoretiske grunnlag”. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 2, s. 25-39

**Mayadas, N; Watts, T.D. & Elliott, D.**, eds. (1997): *International Handbook of Social Work Education and Practice*. Westport (Connecticut) & London: Greenwood Press

**Payne, M.** (1997): “United Kingdom”. I: Mayadas, et al. (1997), s. 161-183

**Petrie, P.** (2000): “The Potential of Pedagogy/Education for Work in the Children's Sector in the UK”. I: *Social Work in*

*Europe*, årg. 7, nr. 3, s. 23-25

**Reverda, N.** (2001): "The Role of the Personal Adviser: some observations on social pedagogy from the Netherlands". I: *Social Work in Europe*, årg. 8, nr. 1, s. 29

**Schmidt, L.H.** (1998): "Socialpædagogikkens genkomst". I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 1, s. 12-23

SL (1998a): *Kompetence og kvalifikationer*. (Brochure til projektet: "Fagets kerne i et nyt årtusind"). København: Socialpædagogernes Landsforbund

SL (1998b): *Nye opgaver og roller*. (Brochure til projektet: "Fagets kerne i et nyt årtusind"). København: Socialpædagogernes Landsforbund

SL (1998c): *Omsorg og relationer*. (Brochure til projektet: "Fagets kerne i et nyt årtusind"). København: Socialpædagogernes Landsforbund

Social Education Trust (2001): *Social Pedagogy and Social Education. Formerly known as the Radisson Report*. <http://www.children.uk.co/radisson%20report%20final.htm>

Tribunal of Inquiry into Child Abuse in North Wales (2000): *Lost in Care - Report of the Tribunal of Inquiry into the Abuse of Children in Care in the Former County Council Areas of Gwynedd and Clwyd since 1974*. London: The Stationery Office <http://www.doh.gov.uk/lostincare/20102a.htm>

UNESCO (1998): *UNESCO Statistical Yearbook/Annuaire statistique/Anuario estadístico*. Paris: UNESCO Publishing & Canham, Maryland: Bernan Press

**Øgendahl, C.** (2000): *Socialpædagogernes historie*. København: Socialpædagogernes Landsforbund