

Social- pædagogik – noget der udfordrer

Om socialpædagogiske grænsemarkeringer

*Af Lotte Junker Harbo og
Anders 'Nold' Petersen*

Abstract

Artiklen tager afsæt i en kritisk læsning af artikler publiceret i nærværende tidsskrift med henblik på en undersøgelse af kendetegn ved socialpædagogik. Analysen gennemføres med afsæt i artikler som behandler møder mellem socialpædagogik og så forsøg på at gøre socialpædagogik til noget andet, end socialpædagogik ser sig som – vi kalder det 'noget, der udfordrer'. Disse forsøg eller udfordringer for socialpædagogik giver vi et signalement af som en form for 'ydside' for socialpædagogik. 'Ydersiden' må have en 'inderside', som kan sige noget om, hvad der kendetegner socialpædagogik. Når ydersiden (noget, der udfordrer) og indersiden (kendetegn ved socialpædagogik) er bestemt, undersøges det, hvordan de to forholder sig til hinanden når vi stiller dem op som vi gør. Vi besvarer det spørgsmål ved først at pege på, at det ville være forkert enten at pege på indersiden eller på ydersiden som "socialpædagogik". Dertil gælder at det socialpædagogiske arbejde på en gang må formidle ydre krav og forventninger og frisætte borgerens selvbestemmelse. Socialpædagogik lykkes når mødet mellem ydre krav og selvbestemmelse bliver til en dannelsesproces. Samtidigt er det et vilkår for socialpædagogik at den på paradoksalt vis også selv er spændt ud mellem en yder- og en inderside, og derfor ufærdigt danner sig i den spænding.

Indledning

Indledende er det interessant at se på, hvordan vi kan tale om en socialpædagogisk kernefaglighed i post- eller senmoderne pædagogik. Aktuelt er nordisk pædagogik præget af socialkonstruktivistiske betragtningsformer, der udfordrer 'kerne' analogier. Forholden sig til verden afhænger af den måde den italesættes og kan i princippet forandre sig alt efter, hvordan den fortælles eller begrebsliggøres. Med det udgangspunkt svækkes substans, fordi intet kan fastholdes i den nødvendige stabilitet, der

sandsynliggør, at noget kan have en 'kerne'. Hvis vi ikke kan tale om 'kerne', kan vi så påstå at socialpædagogik har særlige kendetegn? Hvis der er særlige kendetegn, markerer de en grænse til 'noget andet'. I så fald hvad består dette 'noget andet' af?

I nærværende artikel undersøger vi, hvordan artikelforfattere tæt på det socialpædagogiske arbejde har formuleret udfordringer for socialpædagogik og sigtelinjer for samme gennem de seneste cirka 20 år. Hvis det, vi i artiklen kalder socialpædagogiske kendetegn, er udfordret eller truet, hvad vil den enkelte artikelforfatter hævde er udfordret eller truet? Vi undersøger i et litteraturstudie hvilke grænsemarkeringer, der kan iagttages mellem kendetegn ved socialpædagogik og noget, der udfordrer, og hvad der opstår i spændingsfeltet omkring grænserne. Et vilkår for vores brug af begrebet socialpædagogik er, at det i alle de læste artikler bruges på forskellig vis og i forskellige sammenhænge. Socialpædagogik betegner i denne artikel det, som artikelskribenter skriver frem i de læste artikler. Det betyder, at socialpædagogik her betegner det socialpædagogiske på tværs af betydninger relateret til det praktiske som fag, professionelt arbejde, socialpædagogisk praksis men også socialpædagogik som teoretisk genstand.

Fremgangsmåde i artiklen

Ved vores greb, lader vi os inspirere af ph.d.-afhandlingen *Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer* (Harbo, 2019). Herfra henter vi en analysestrategi, som i hovedtræk baserer sig på foranalysen, som den er beskrevet af Tina Bering Keiding og Niels Åkerstrøm Andersen (N. Å. Andersen, 1999; Keiding, 2006).

Med foranalysen undersøger vi, hvordan vi finder, at der i de valgte artikler skelnes og betegnes mellem socialpædagogik og så 'no-

get andet'; altså hvilke forskelle artiklerne iagttager igennem. I Harbos afhandling fremkaldes en skelnen mellem socialpædagogik og fidelitets- og effektforskning. Det vil sige, at socialpædagogik ser elementer i en evidensbaseret manual, som med henvisning til fidelitets- og effektforskning hævder effekt, hvis trinnene i manualen følges, som 'noget andet' end socialpædagogik. I forlængelse heraf gør socialpædagogik elementer fra manualen til socialpædagogik samtidig med, at elementer som ikke kan gøres til socialpædagogik afvises, fordi de socialpædagogiske iagttagelser gør dem til forskning – og dermed til noget andet end socialpædagogik. Afhandlingen fremkalder på den måde forskellen **socialpædagogik | fidelitets- og effektforskning**, hvor socialpædagogik kan ses til forskel fra, men i lyset af fidelitets- og effektforskning.

I artiklen her undersøger vi, hvilke andre ydersider, socialpædagogik kan siges at markere grænser i forhold til. Det vil sige, at vi undersøger, hvordan socialpædagogik markerer grænser i forhold til andre fænomener eller empiriske genstande end fidelitets- og effektforskning. Forskellen **socialpædagogik | fidelitets- og effektforskning** og en række oplæg på temadagen i november 2019, afholdt i relation til Tidsskrift for Socialpædagogiks temanummer om *Viden og ekspertpositioner på udsatte voksenområdet* giver os en formodning om, at fx målstyring eller dokumentation kan fremkalde grænsemarkeringer fra socialpædagogiks side. Således er vores ledeforskning i artiklen her **socialpædagogik | 'noget der udfordrer socialpædagogik'** og med den sorterer vi i vores empiriske materiale.

Det empiriske materiale udgøres først og fremmest af de på skrivende tidspunkt 44 udgivne numre af *Tidsskrift for Socialpædagogik*. Vi har valgt dette materiale, fordi artikler i tidsskriftet tematiserer socialpædagogik på

forskellig vis. Således ser vi de sidste par og tyve års udgivelser som et panoramablik ud i et landskab af socialpædagogik. Konkret læser vi artiklerne i de 44 numre igennem på titel, abstractniveau og i nogle tilfælde også hele teksten for at undersøge, hvornår vi iagttager en form for grænsesætning ved forskellen **socialpædagogik | 'noget der udfordrer'**. På den måde ender vi med 50 artikler, hvor det for os ser ud til at socialpædagogik markerer en grænse mod 'noget der udfordrer'.

Vi gennemlæser dernæst artiklerne med henblik på at undersøge, hvad dette 'noget der udfordrer' kan siges at være, og i den læsning dukker særligt begreber som dokumentation, evaluering, evidens, styring, effekt, markeds-samfundet eller markedslogik, koncept, psykiatri og politik op. Disse udfordringer fremstiller vi kort, for dernæst at vende blikket mod indersiden og i den forstand mod det, som kan pege på kendetegn ved socialpædagogik. I vores analyser får vi øje på følgende tendenser:

- Etik og æstetik
- Samfund og demokrati
- Inklusionsparadigme
- Anerkendelsesparadigme
- Læring, faglighed og uddannelse
- Videnskabsteoretiske paradigmer og affødte metoder
- Pædagogiske metoder
- Komplexitet

Det vil føre for vidt at gennemgå alle tendenserne i artiklen her, hvorfor vi vælger at tage fat i eksempler, der for os fungerer repræsentativt ind i tidsskriftets tema og dermed ind i repræsentationer af socialpædagogiske kendetegn¹.

Sidst i artiklen opsummerer vi, hvad vi ser, som inderside og yderside, for så at træde et skridt tilbage og komme med vores bud på, hvad grænsemarkeringerne, som vi har frembragt på tværs af artiklerne, kan være udtryk for. I den sammenhæng er det væsentligt at bemærke, at vores læsninger er formet af de iagttagelsespunkter, vi hver især har. Vi er begge uddannet fra Peter Sabroe Seminariet for små tyve år siden, men har valgt forskellige overbygninger. På den måde bliver det tydeligt for os, at Petersen læser artiklerne med et filosofisk-etisk blik og Harbo med et sociologisk blik. Således er vore blikke med til at sortere og fortolke teksterne, og der vil være tekster, som for eksempel psykologer måske ville have set inden for forskellen *socialpædagogik | noget, der udfordrer* men som vi, med vore blikke ikke har ladet falde inden for den. Omvendt har vi bestræbt os på at krydslæse artiklerne, så de to blikke vi hver især repræsenterer, har kunnet udfordre hinanden.

Men først: 'noget der udfordrer' i udvalgte artikler.

Noget der udfordrer

I vores læsning på tværs af 'noget der udfordrer' ser det i vores optik ud til, at dokumentation, evaluering, evidens, styring, effekt, markeds-samfundet eller markedslogik, koncept, psykiatri og politik udfordrer socialpædagogik, når de indeholder fordringer om *ensartethed* og *kausaltet*. På den måde er det ikke alle former for dokumentation som udfordrer socialpædagogik. Udfordringen opstår, når *dokumentation* fordrer stabilitet og kontinuitet og former sig som en rationel og lineær måde at opstille og beskrive praksis på, som har fokus på indsatsform og effekter (Frørup, 2012). Det ses fx i sammenhæng med relation til de tilsynskriterier som Socialstyrelsen initierer i 2013, hvor der lægges op til at kvalitet i sociale indsatser skal vurderes på, om der er et klart mål med indsatsen, om

1 Vi henviser til artiklens litteraturliste for oversigt over de artikler som vi trækker ind i vores analyse her i artiklen

de anvendte metoder har den ønskede virkning og om de bidrager til det for borgeren ønskede resultatmål (T. Andersen, 2013).

I relation til *politik og styring* markerer socialpædagogik en grænse, når de politiske ambitioner på det pædagogiske felt former sig som kompetencemål for de studerende på landets pædagoguddannelser. Denne form for ydre styring kommer nemlig til at stå i modsætning til dømmekraft i og med at dømmekraft handler om selvstyring og dermed *inde fra* styring (A. "Nold" Petersen, 2014).

I forlængelse heraf ser socialpædagogik en udfordring i *markedssamfundets* utålmodighed efter at gøre det nemme og hurtige til målet. Socialpædagogik fokuserer på forskellighed og markerer en grænse mod markedets bestræbelser på tidsmæssigt overblik og programmeret planlægning (Tuft, 2002). Den markedsorienterede kontekst definerer brugeren som forbruger, altså som en person, som selv kan disponere over sit forbrug, hvilket igen former relationen mellem bruger og ydelse som en kontraktrelation (Rothuizen, 2004). Her ser socialpædagogik særligt en udfordring i at kontraktrelationen usynliggør alt, hvad der har at gøre med samspil og med at mennesker reagerer på hinanden når de træffer valg.

Dertil ser socialpædagogik i vores øjne ud til at markere en grænse mod *psykiatri*, når psykiatri er domineret af en lægevidenskabelig tilgang, hvor mennesket reduceres til fysisk-kemiske lovmæssigheder. Så er der ikke plads til at forstå psykiske lidelser, som relative fænomener, der er historisk og kulturelt forankret, og som skifter med samfundstendenser (Clemmensen, 2017).

I det følgende uddyber vi en af artiklerne lidt mere for at nuancere hvordan socialpædagogik ser ensartethed og kausalitet som noget, der udfordrer. Her ses det særligt i relation til *evidensbegrebet*, som det især optrådte i starten af ti'erne, hvor socialstyrelsen introducerede

forskellige evidensbaserede koncepter på det socialpædagogiske felt i Danmark. I tidsskriftets årgang 16 nr. 2 er temaet *Manualer og evidens i socialpædagogisk arbejde*, og vi har valgt at bruge Leo Andersens artikel *En sikker investering? Fra velfærd til effektiv evidens!*, som et udfoldet eksempel på, hvordan socialpædagogik kan se evidens, ensartethed og kausalitet, som noget, der udfordrer. Andersen baserer blandt andet sine analyser på perspektiver fra de pædagoger, lærere og øvrige velfærdsprofessioner, som han møder i sit arbejde som lektor ved en efter- og videreuddannelse. I artiklen beskriver Andersen hvordan det socialpædagogiske felt på det tidspunkt 'lånte' evidensbegrebet fra det medicinske paradigme og dermed koblede sig på ideen om, at det kontrollerede forsøg (*rct – randomised controlled trials*) var den mest troværdige standard at udvikle pædagogik og læring ud fra. Det beskrives i artiklen som problematisk – og dermed i vores optik, som 'noget der udfordrer' – i den forstand, at kontrollerede forsøg på traditionel positivistisk facon kompleksitetsreducerer verden til et simpelt spørgsmål om årsag og virkning, uafhængigt af kontekst. Et spørgsmål som så igen, i den pædagogiske verden, kan blive til belønning og straf, teoretisk forklaret ved behaviorisme. Andersen viser videre, hvordan review traditionen i artiklen repræsenteret ved Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning fremmer *rct-forsøg*, fordi søgekriterierne i reviews er så snævre, at de kun høster blandt forskningspublikationer som ligger højt i det medicinske evidenshierarki. Det understreger yderligere to problematikker; nemlig først at pædagogisk forskning og resultater af pædagogik ikke kan forstås i årsags-virkningskæder og dernæst, at den form for tænkning kun får øje på en meget lille del af den viden vi besidder (Andersen, 2013:43). Men ensartetheden opstår ikke bare i forskningen, Andersen peger på, at de evi-

densbaserede koncepter på sin vis kan ende med at ensarte børns adfærd. Med eksempler fra et skoleprogram (PALS) viser Andersen, hvordan børnene endte med at opføre sig socialt på den måde, som programmet har til intention at de skal, men måske med utilsigtede følger. Eksempelvis fortæller praktikanter i artiklen om, hvordan børnene i en SFO ved, at det er nemmere at opnå belønninger sidst på dagen, fordi lærere og pædagoger på det tidspunkt er mere rundhåndede med fx små anerkendelseskort. I forlængelse heraf viser skolens dokumentation, at eleverne havde lært at være sociale på den rigtige måde – men dokumentationen havde ifølge Andersen ét problem: den kunne ikke skelne mellem en helt ydre påtaget rolle og så en mere faktisk, indre social læring (Andersen 2013, 44).

Ydersiden

Samlet kan vi nu begynde at etablere den yderside, som i vores analyse indikerer *noget, der 'udfordrer'* socialpædagogik. Det vil sige, at vi trækker pointerne ovenfor sammen på ydersiden af vores forskel. Ydersiden er som nævnt relevant, fordi indersiden skal forstås i lyset af og i modsætning til ydersiden. Således bliver den inderside, som vi fremkalder i det her på følgende afsnit, kun til den inderside fordi ydersiden her ser ud som den gør. Hvis vi havde at gøre med en yderside betegnet ved fx *kaotisk familieliv* kunne vi have en formodning om, at indersiden ville indeholde socialpædagogik karakteriseret ved mere struktur og systematik.

Vi betegner i forlængelse heraf vores yderside som angivet i skemaet nedenfor. Som det fremgår har vi også trukket nogle få elementer fra vores yderside-analyse ind på indersiden, for så i næste afsnit at udfolde konstruktionen af denne.

Indersiden – socialpædagogik udfoldes grundigt nedenfor	Ydersiden – noget der udfordrer
<p><i>Dømmekraft</i> <i>Forskellighed</i></p> <p><i>Psykiske lidelser som relative</i> <i>fænomener</i></p> <p><i>Pædagogisk forskning og resulta-</i> <i>ter af pædagogik kan ikke forstås i</i> <i>årsags-virkningskæder</i></p>	<p>Styring i form af kompetencemål (A. "Nold" Petersen, 2014)</p> <p>Markedssamfundets utålmodighed og relation mellem pædagog og (for-)bruger som kontraktrelation (Rothuizen, 2004; Tuft, 2002)</p> <p>Psykatri domineret af en lægefaglig tilgang og fysisk-kemiske lovmæssigheder (Clemmensen, 2017)</p> <p>Evidens i relation til RCT, positivisme, kausalitet, ensartethed og ydre påtagede roller (L. Andersen, 2013)</p> <p>Dokumentation i relation til stabilitet, kontinuitet, rationalitet, linearitet, virkning og effekt (T. Andersen, 2013; Frørup, 2012)</p>

Med ydersiden skitseret bevæger, vi os nu mod indersiden, som vi frembringer den ved læsning af vores udvalgte 50 artikler.

Indersiden – socialpædagogik

Når vi iagttager, hvordan socialpædagogik markerer en grænse, og hvad vi i den forstand kan frembringe som netop socialpædagogik, tegner der sig et billede af kendetegn som henviser til noget situativt og ved en særlig opmærksomhed på det enestående (se til eksempel J. J. Hansen, 2008; Jordet, 2003). Her er det værd at være opmærksom på, at vi fremkalder indersiden *i relation til* ydersiden, som vi har skitseret den ovenfor. Det betyder, at vi er gået abduktivt til værks, så vi stillede os åbne overfor hvad vores yderside – *noget der udfordrer* – mere konkret kunne siges at være. Dernæst har vi ladet vores yderside frembringe vores inderside som i vores optik rummer følgende temaer:

- Etik og æstetik
- Samfund og demokrati
- Inklusionsparadigme
- Anerkendelsesparadigme
- Læring, faglighed og uddannelse
- Videnskabsteoretiske paradigmer og affødte metoder
- Pædagogiske metoder
- Komplexitet

Temaerne har vi formet ud fra sammensatte udsagn og pointer på tværs af artiklerne. Således præsenterer vi nedenfor temaerne uafhængigt og ude af den kontekst, de oprindeligt fremstod i, men stadig i relation til en yderside, som fordrer ensartethed og dokumentation. I den forstand fremstiller vi de for os mest iøjnefaldende mønstre.

Etik og æstetik

Gennemgående forekommer, som nævnt, en tendens til at fremhæve socialpædagogik, som handling ud fra vurderinger, der er knyttet til enkelttilfælde eller til det situative. Det er generelt. Ifølge vores undersøgelse er socialpædagogik på sin vis et grundlæggende etisk projekt, karakteriseret ved udsagn som at socialpædagogik er bundet til det praktiske moment i hverdagen (Lauridsen, 2005) over skøn, gæt, antagelser og formodninger (Tuft, 2007) til at socialpædagogik er et spørgsmål om tillidsfulde anerkendelsesrelationer på baggrund af fornuft' og dømmekraft (phronesis) (Paahus, 2007).

Samfund og demokrati

I samfundsmæssig og herunder demokratisk forstand er det udsagn som, at socialpædagogik er *dannelse der har til mål at gøre børn og unge til selv- og medbestemmende, solidarisk deltagende, handleparate individer, der kan gennemskue deres egen og deres medmenneskers livsvilkår* (O. H. Hansen, 2007) over *opdragelseskunst, der betoner pædagogikkens normativitet* (A. "Nold" Petersen, 2017). Ligeledes må socialpædagogen interessere sig for – og være kompetent i forhold til – *at begribe den enkeltes subjektive forudsætninger, at forstå fællesskabets dynamikker og kvaliteten i disse og at forstå sig selv og sin opgave i en samfundsmæssig sammenhæng. Således må pædagogen have et udviklet fortolkningsapparat* (Bak & Andersen, 2015).

Inklusions- og anerkendelsesparadigmer

Inklusionsparadigmet kommer til udtryk gennem udsagn, som beskriver socialpædagogens opmærksomhed på *unikke mennesker som medspillere i eget liv* (Baggesgaard, 2006), og at der bør tages hensyn til at borgeren er *aktør og subjekt* og at socialpædagogen skal *have kompetence til at rumme mennesker ingen*

andre kan rumme (J. H. Hansen, 2010). I anerkendelsessammenhæng tales der om *forståelsesorienteret dialog* (Paahus, 2007), *tålmodigt relationsarbejde* (Laugesen, 2008) og *autoritet som noget relationelt* (Petersen, 2017).

Læring, faglighed og uddannelse

Læring, faglighed og uddannelse giver sig til kende som en *faglig kompetence, der er situeret – udelelig enhed af personlige og ikke personlige kundskaber og færdigheder, der anvendes i en kontekst* (Jordet, 2003). Der er desuden fokus på, at *pædagogik vejleder praktikerens gennem analyse og refleksion* (A. "Nold" Petersen, 2017) og uddannelse også sker gennem *mesterlære, hvor læringen finder sted i den situation, hvor det lærte skal anvendes* (Kvale, 1999).

Videnskabsteoretiske paradigmer og affødte metoder

Frembringer vi de videnskabsteoretiske forudsætninger for socialpædagogisk viden er socialkonstruktivisme forstået som *virkeligheden som den konstrueres i dagligdagen* (J. H. Hansen, 2010), *den humanvidenskabelige tradition* (Lee, 2019) og en *særlig opmærksomhed på indhold, processer og ressourcer af kvalitativ art* (Frørup, 2012) fremherskende. Det handler eksempelvis om viden om, hvordan man får det til at fungere *med afsæt i, at der er en viden i praksis, der kan forfines og gøres til genstand for yderligere overvejelser* (Rothuizen, 2004, p. 64).

Pædagogiske metoder

Også pædagogiske metoder i det socialpædagogiske felt er et hyppigt forekommende tema i artiklerne. I tråd med yderside-afsnittet ovenfor drøftes metodebrug fx som et forhold mellem standardisering og fagligt skøn, og kritik i forhold til, at faglig styring og kontrol kan true praktikerens metodefrihed. I én artikel pointeres, at *det socialpædagogiske genstandsfelt består*

af et komplekst samspil mellem mange faktorer, der forandrer sig over tid, og som vanskeligt lader sig udrede og i forlængelse heraf, at det kan synes urealistisk at skulle kunne definere *den optimale indsats, som skaber bestemte udviklingsmæssige resultater for et bestemt barn* (T. Andersen, 2013, pp. 54–55). En anden skribent beskriver, hvordan *det levede liv må iagttages, registreres, beskrives, begribes og vurderes for en helhedsvurdering af borgeren og at kvalitet, målopfyldelse og effektivitet kan foretages, men at løsninger skabes i processen* (K. E. Petersen, 2000). I en tredje artikel pointeres med henvisning til Hämäläinen at *socialpædagogik er en særlig måde at tænke på og ikke bestemte metoder eller arbejdsstile* (Kristiansen, Skaarup, Harbo, & Hansen, 2018). I en fjerde fremhæves, at *det er spørgsmålet om socialpædagogisk teori og praksis har noget at stå imod med, når de to første legitimeringsinstanser, administrationen og de empiriske videnskaber, sætter ind? Mit umiddelbare svar er: Ikke i øjeblikket* (Rømer, 2002, p. 12).

Kompleksitet

Kompleksiteten i det socialpædagogiske arbejde fremhæves gennemgående, som fx her, hvor det antydes, at *det må være grundloven for professionel socialpædagogisk virksomhed, at den bygger på håndtering af kompleksiteten i mødet. Først her er der grobund for det socialpædagogiske skaberværk* (Mørch, 2002, p. 34).

På samme måde som Leo Andersens artikel ovenfor fungerede som et mere nuanceret eksempel på vores yderside, bringer vi nu Karsten Tufts artikel *Socialpædagogik mellem professionsudøvelse og professionsuddannelse* i spil. Med den kan vi vise, hvordan socialpædagogik toner frem i relation til de udfordringer, den iagttager. I vores optik skelner Tuft i artiklen mellem pædagogik og statslogik og dens vilje til at sætte sig igennem (Tuft, 2006, p. 5). Tuft stiller sig

stærkt kritisk over for evaluering og måling på dagtilbudsområdet, som han i parentes bemærket kalder test og kontrol. Statens formål er angiveligt at skabe helhed og sammenhæng i børns liv (Tuft, 2006, p. 6). Ifølge Tufts analyse er dette imidlertid ikke tilfældet. I stedet giver det anledning til et omfattende bureaukrati, der fører til, hvad Tuft kalder for et sort børnesyn, der begrundes sig i negative betragtninger af børn som fx asociale og svage (Tuft, 2006, p. 6). Hvad gælder indersiden – altså socialpædagogik – påpeger Tuft, at børns egne udtryk negligeres. Således presser behovet for en historisk og filosofisk definition af socialpædagogik sig på, som en nødvendig reference til grundlag for en særlig praksis, der står i modsætning til statslogikken. Definitionerne henter Tuft hos en række fremtrædende pædagogiske tænkere. Det fører ham frem mod nogle grundlæggende kendetegn for den socialpædagogiske profes-

sion. Kendetegn der drejer sig om helt andre værdier end evaluering og måling og en deraf følgende kontrolleret børnefjendtlig barndom. I forlængelse heraf frembringer vi i vores analyser indersiden og dermed socialpædagogik i form af et alment projekt, som handler om, at viljens opdragelse ikke forsøges afgrænset til skolen og undervisning. Det er Livet, der opdrager – altså opdragelse indbefatter livets spontanitet. Hermed bliver mål *uden for* sig selv sat over for mål *i* sig selv. Socialpædagogik er ikke et nytteforetagende, men omgang med etiske og æstetiske værdier, som det legende, venskab og relationer. Værdier der kræver tid, plads og rammer (Tuft, 2006, p. 8-10).

Indersiden

I forlængelse af ovenstående ser vi følgende som henholdsvis inderside/socialpædagogik/det der udfordres og yderside/noget, der udfordrer:

Indersiden – socialpædagogik	Ydersiden – noget der udfordrer
<p>Socialpædagogik bundet til praktiske momenter, skøn, antagelser, tillidsfulde relationer, fornuft og dømmekraft (Lauridsen, 2005; Paahus, 2007; Tuft, 2007)</p> <p>Børn og unge som selv- og medbestemmende og solidarisk deltagende og socialpædagogen med forståelse af sig selv og sin opgave i samfundsmæssig kontekst (Bak ; Andersen, 2015; A. "Nold" Petersen, 2017)</p> <p>Borgeren som aktør og subjekt og tålmodigt relationsarbejde (Baggesgaard, 2006; Laugesen, 2008)</p>	<p>Dokumentation i relation til stabilitet, kontinuitet, rationalitet, linearitet, virkning og effekt (T. Andersen, 2013; Frørup, 2012)</p> <p>Styring i form af kompetencemål (A. "Nold" Petersen, 2014)</p> <p>Markedssamfundets utålmodighed og relation mellem pædagog og (for-)bruger som kontraktrelation (Rothuizen, 2004; Tuft, 2002)</p> <p>Psykiatri domineret af en lægefaglig tilgang og fysisk-kemiske lovmæssigheder (Clemmensen, 2017)</p>

Tabel fortsættes på næste side ...

Indersiden – socialpædagogik	Ydersiden – noget der udfordrer
<p>Situeret faglig kompetence og læring i den situation, hvor det lærte skal anvendes (Jordet, 2003; Kvale, 1999)</p> <p>Virkeligheden konstrueres i dagligdagen og viden i praksis kan forfines og gøres til genstand for yderligere overvejelser (J. H. Hansen, 2010; Rothuizen, 2004)</p> <p>Socialpædagogik som en særlig måde at tænke på og ikke bestemte metoder, løsninger skabes i processen (Kristiansen et al., 2018; K. E. Petersen, 2000)</p> <p>Socialpædagogik som et alment projekt, hvor livet, det legende, venskaber og relationer opdrager (Tuft, 2006).</p>	<p>Evidens i relation til RCT, positivisme, kausalitet, ensartethed og ydre påtagede roller (L. Andersen, 2013)</p>

Det er vanskeligt kort at sammenfatte inder-siden, fordi inder-siden formuleres med mange nuancer i relation til de forskellige udfordringer, vi skitserer. I vores optik finder vi i vores studie af begreberne, udsagnene og pointerne noget, der går igen, når ensartethed og kausalitet udfordrer. Der er således en række gennemgående kendetegn ved vores inder-side – det vil sige socialpædagogik; **som bundet til situationer, den er kompleks og beror på daglige skøn, hvor det relationelle står helt centralt, og hvor barnet/den unge/borgeren ses som socialt medbestemmende** over for en yder-side, som rummer **ensartethed og kausalitet**.

Brydningen mellem inder-side og yderside fører os til nogle iagttagelser. Iagttagelserne vi har gjort os, flytter betegnelsen socialpædagogik fra artiklernes tværgående betydninger. Med vores Luhmann-inspirerede analyse fokuserer vi i det følgende på, hvordan socialpædagogik

former sig i mødet med forskellige ydersider. Det vil sige, at når det gælder kendetegn ved socialpædagogik, kan de ændre sig afhængigt af, hvilken yderside, socialpædagogik markerer en grænse imod. Når ydersiden er ensartethed og kausalitet ser det for os ud til, at socialpædagogik tager form af **en situativ og relationelt orienteret faglighed, der ser borgeren som socialt medbestemmende** over for krav om **ensartethed og kausalitet**. Vi vil i det næste vise, hvad disse grænsemarkeringerne fortæller os, eksemplificeret ved socialpædagogik, når den møder udfordringer ved politik.

Socialpædagogiske grænsemarkeringer

I begyndelsen af artiklen spurgte vi først til, hvilke grænsemarkeringer der findes, når socialpædagogik møder noget, der udfordrer. Med afsæt i analyserne ovenfor har vi frembragt

kendetegn ved socialpædagogik, som de former sig i mødet med udfordringerne ensartethed og kausalitet. Dernæst spurgte vi, hvad der opstår i spændingsfeltet omkring grænsemarkeringerne. Umiddelbart rejser spændingsfeltet for os det spørgsmål, om socialpædagogik i sig selv kan imødegå de reelle livssammenhænge en borger måtte befinde sig i? I den sammenhæng finder vi en interessant udfordring for hele det socialpædagogiske projekt, hvis socialpædagogik skal stå i modsætning til politiske forventninger om borgerens dannelse.

Nærmere bestemt ser vi en udfordring i, at hvis socialpædagogen med socialpædagogik skal være i stand til at støtte borgeren til udvikling, der er i overensstemmelse med ydersidens politiske krav og forventninger, kan det vel ikke nytte noget, at socialpædagogik er i opposition til ydersiden? Det virker paradoksalt, at socialpædagogik vil noget med borgeren, som åbenbart ikke kan forliges med politiske intentioner. Via artiklerne ser vi samtidig, at der tegner sig et billede af socialpædagogik, der begrunder sig i evnen til at begå sig i kompleksitet, kontekstualitet, sanselighed, foranderlighed og hensyntagen på måder, som ikke på forhånd kan fastlægges. Dyder der netop er grundlag for, at socialpædagogen med socialpædagogik kan tilpasse sig skiftende krav og forventninger. Paradokset består i, at socialpædagogik i mødet med politiske krav så at sige bruger krudt på at hævde sig som blandt andet situativ og relationel orienteret, *samtidig med* at socialpædagogik har som sin fornemmeste opgave at støtte borgeren i at møde samme politiske krav uden at negligere livets spontanitet. Det, der på ydersiden truer med at ødelægge er på indersiden det, der bør være omdrejningspunktet for socialpædagogiske indsatser.

Socialpædagogisk dobbelthed

Som vi ser, imødegår socialpædagogik ensartethed og kausalitet ved at hævde 'noget andet'. Hvad er da det socialpædagogiske projekt? Hvordan skal det forstås? Hvad betyder det, at socialpædagogik således *gør sig til* og markerer sin egenart, når den møder politiske krav, forventninger og intentioner? Krav, forventninger og intentioner, der fordrer ensartethed og kausalitet, og som i vores empiriske materiale falder sammen med det politiske. Socialpædagogik og politik ser ud til at trække i forskellige retninger. Hvad kan der ske med et begreb om socialpædagogik, når grænser på den måde markeres mellem politik og socialpædagogik?

Modsætningsforholdet kan umiddelbart virke uoverkommeligt. Det er det måske også – og så alligevel. Den schweizisk/franske filosof Rousseau havde blik for modsætningen. For ham var en egentlig samklang mellem det enkelte menneske og det politiske menneske umulig. Man må:

” ... vælge, om man vil danne et menneske eller et samfundsmedlem; thi man kan ikke gøre begge dele på én gang.” (Rousseau, 2008, p. 12).

Rousseau hævder i den forbindelse, at menneskelig opdragelse skal være præget af muligheden for at udvikle dømmekraft. Med veludviklet dømmekraft kan mennesker klare sig over for alle mulige samfundsmæssige udfordringer. Det vil sige at mennesket med en veludviklet dømmekraft kan begå sig under forskelligartede og udfordrende samfundsforhold – herunder det politiske.

Vi har spurgt om socialpædagogik kan stille sig *i modsætning til* politiske intentioner. I princippet kan konsekvensen af en sådan modsætning være, at vi på den ene side støtter og opdrager mennesker, som ikke er i overens-

stemmelse med det samfund, vi støtter og opdrager til – vi støtter og opdrager mennesker til 'noget andet', til et samfund som *ikke* er. På den anden side peger vi med vores undersøgelse på, at socialpædagogik eksempelvis er bundet til situationer og det daglige skøn på mange måder er præget af etik og moral. Etik og moral som umiddelbart kan se ud til at stå i modsætning til politiske ønsker og forventninger, men som for borgeren samtidig – som i Rousseaus perspektiv – er en forudsætning for at kunne begå sig. I forlængelse heraf kan man spørge, hvorfor politik vil udfordre det moralske, sådan som det i vores materiale ser ud til at have gjort gennem de seneste godt tyve år? Vil politik mon være pædagogik? Pædagogik kan vel ikke være pædagogik, og omvendt kan pædagogik vel ikke være politik?

Brydningen

Måske er det modsætningsfyldte og spændte forhold mellem politik og socialpædagogik dét, der bringer socialpædagogik til overskridelse? Vi kan godt få det indtryk, at socialpædagogik konstituerer sig og overskrider sig selv og på den måde kan stå op mod krav om ensartethed, som den ikke kan følge. Men er det i grunden tilfældet? Hvis vi ændrer perspektiv fra at fremskrive socialpædagogik i sin egenart til at fokusere på den *brydning*, der forekommer, når inderside møder yderside – altså selve spændingsforholdet – er det muligvis ikke socialpædagogik som eksempelvis professionelt arbejde, der selvstændigt overskrider og bryder med det ensartede og kendte. I stedet er det *spændingsforholdet* mellem de to, der fremkalder socialpædagogik, som vi beskriver det her. Det vil sige at socialpædagogik som situativ og relationel orienteret faglighed, der ser borgeren som socialt medbestemmende, bliver til i *iaagttagelse af* politiske krav og forventninger,

som udfordringer, og på den måde som *reaktiv* heroverfor. Men vigtigt; kravenes modsætningsfyldte udfordringer er samtidig årsag til, at socialpædagogik *proaktivt* bliver til! Socialpædagogik bliver skrevet frem i en anden betydning. Den bliver nemlig kontinuerligt til i *relation til noget andet*, både i socialpædagogisk praksis, i tidsskriftsartikler, som teoretisk genstand og som professionelt arbejde.

Lotte Junker Harbo er ph.d. og lektor ved Efter- og videreuddannelsen på det sociale område i VIA UC. Programmedarbejder ved forskningsprogrammet Børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem.
Mail: ljh@via.dk

Anders 'Nold' Petersen er lektor ved Pædagoguddannelsen i VIA UC, Randers.
Mail: andp@via.dk

Kilder

- Andersen, L. (2013). En sikker investering? Fra velfærd til effektiv evidens! *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16(2), 35–50.
- Andersen, N. Å. (1999). Niklas Luhmanns Systemteori. In *Diskursive Analysestrategier. Foucault, Kosselleck, Laclau, Luhmann* (pp. 107–149). Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andersen, T. (2013). Dokumentation i socialpædagogisk arbejde. Forudsætninger og principper for dokumentation af komplekse processer. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16(2), 51–62.
- Baggesgaard, U. (2006). *Kvalitet i socialpædagogisk arbejde – socialpædagogik mellem to strømme*. 17, 27–33.
- Bak, Svend Holm; Andersen, T. (2015). Hvad skal en god pædagog stå fast på, når hun bevæger sig. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 18(2), 5–14.

- Clemmensen, M. B. (2017). Om psykiatriens videnskabelige fundament. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 20(2), 47–56.
- Frørup, A. K. (2012). Vidensformer og dokumentationspraksis i socialpædagogisk arbejde: om at italesætte og dokumentere socialpædagogikkens opgaver og arbejdsprocesser. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, Årg. 15(1), 65–75.
- Hansen, J. H. (2010). Relationer og rummelighed – kernen i socialpædagogisk virkelighed. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 13(1), 3–9.
- Hansen, J. J. (2008). Klog dokumentation – udvikling af dokumentationskultur i døgn- og behandlingsinstitutioner. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22, 17–28.
- Hansen, O. H. (2007). Socialpædagogik – fælleskabets pædagogik. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 20, 37–42.
- Harbo, L. J. (2019). *Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer. En empirisk undersøgelse af, hvad der sker i situationer, hvor den evidensbaserede manual ikke følges*. Aalborg Universitet.
- Jordet, H. (2003). Miljøterapeutisk arbeid med barn og unge. Hva konstituerer en god praksis sett med yrkesutøvernes øyne? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 12, 11–26.
- Keiding, T. B. (2006). *Simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse Arbejdspapir til metode til analyse af meddelt Version2-2006*.
- Kristiansen, E., Skaarup, N. M., Harbo, L. J., & Hansen, A. H. (2018). Det individrettede arbejde i den socialpædagogiske institution – eller hvor er det sociale i socialpædagogikken? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21(1), 98–109.
- Kvale, S. (1999). Mesterlære i dag. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 3, 5–14.
- Laugesen, C. (2008). Mod en praksisforankret og vidensbaseret socialpædagogik: om at overkomme kløften mellem evidens og empati. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21, 14–21.
- Lauridsen, J. (2005). Socialpædagogik – en etikens didaktik? Til forsvar for en autonom socialpædagogik! *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16, 55–62.
- Lee, K. (2019). Velfærdsteknologi, institutionelle logikker og krydspres i det pædagogiske arbejde. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22(2), 20–32.
- Mørch, K. (2002). Socialpædagogik som håndtering af kompleksitet. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 10, 33–41.
- Paahus, A. M. (2007). *Dømmekraft i pædagogisk perspektiv – et opgør med evalueringskulturens fornuftsbegreb*. 19, 21–36.
- Petersen, A. “Nold.” (2014). Hvordan kan jeg ane det jeg gør, er rigtigt? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 17(2), 5–14.
- Petersen, A. “Nold.” (2017). Tab af autoritet – når pædagogik bliver forvaltning. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 20(1), 4–13.
- Petersen, K. E. (2000). Om kvalitetstænkning i socialpædagogisk arbejde. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 5, 45–53.
- Rømer, T. (2002). Socialpædagogiske problemer. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 9, 11–17.
- Rothuizen, J. J. (2004). På sporet af praktisk professionskundskab. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, (14), 64–70.
- Rousseau, J.-J. (2008). *Emile eller om opdragelse*. Valby: Borgen.
- Tuft, K. (2002). Videnssamfund, socialpædagogik og uddannelsesreformer. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 9, 31–44.
- Tuft, K. (2007). Socialpædagogik mellem professionsudøvelse og professionsuddannelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 19.
- Tuft, K. (2006). Socialpædagogik mellem professionsudøvelse og professionsuddannelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 5-11