

FÉLAGSUPPELDISFRÆÐI: FÉLAGSFRÆÐI OG STARF Á VETTVANGI

Félagsuppeldisfræði og félagsfræði spruttu úr sama jarðvegi. Í fræðigreininni félagsfræði reyndu menn að skilja örar samfélagsbreytingar og félagsfræðingar sáu að nútímavæðing skapaði viðkvæma hópa sem þurftu sérstakan stuðning. Á sama tíma varð félagsuppeldisfræðin til sem samheiti yfir margvíslegt menntunarstarf, sem leitast við að efla samfélagsþátttöku þeirra sem standa höllum fæti.

Samspil félagsfræði og félagsuppeldisfræði hefur oft verið tilviljanakennt en á síðustu áratugum hafa margir félagsuppeldisfræðingar leitast við að nota félagsfræðilegar nálganir sem eru raktar til upphafsmanna fræðigreinarinnar, svo sem Karls Marx, Ferdinands Tönnies, Emiles Durkheim og Georges Herberts Mead. Í þessari grein eru nokkur nýleg verk félagsuppeldisfræðinga á Norðurlöndum og í Þýskalandi skoðuð í ljósi kenninga nokkurra helstu félagsfræðinga á 20. öld.

Það einkennir þessi verk að höfundarnir styðjast, hver fyrir sig, við einstaka félagsfræðinga. Í greininni er lýst sögulegri þróun sem ætti að hvetja norræna félagsuppeldisfræðinga (og starfsfélaga þeirra um allan heim) til að beita fleiri nálgunum í rannsóknum og starfi og til að skoða viðfangsefni sitt frá fleiri sjónarhornum.

Efnisorð: félagsuppeldisfræði, félagsfræði, félagslegt samfélag/viðskiptasamfélag, menningarleg leysing, vélræn/lífræn samheldni

INNGANGUR

Það hefur lengi verið þörf á að taka saman á íslensku greinargerð um tengsl félagsuppeldisfræði og félagsfræði, og jafnframt að kynna og leggja mat á helstu samtímarit sem félagsuppeldisfræðingar á Norðurlöndum nota í starfi og námi.

Hugtakið félagsuppeldisfræði er notað um margvíslegt menntunarstarf sem á sér stað bæði í samfélagsstofnunum og utan þeirra og stuðlar að samfélagsþátttöku allra þeirra sem standa höllum fæti. Ekki er til nein sameiginleg og almennt viðurkennd skilgreining á starfi og kenningum félagsuppeldisfræði heldur er um að ræða fjölskrúðugan garð menntastarfs.

Finnski fræðimaðurinn Hämäläinen hefur sett fram ágæta lágmarksskilgreiningu á þessu starfi og fræðum:

Félagssuppeldisfræði tengir saman fræðilega kenningu sem stefnir að breytingum og uppeldisfræðilega starfshætti sem stefna að félagslegri hlutdeild, þátttöku og vellíðan. Af þessum sjónarhól býður félagssuppeldisfræði í senn fram fræðilega sýn og leiðarljós í starfi félagsuppeldisfræðinga, sem hvort tveggja miðar að eflingu borgaranna og að félagsmótun þeirra. (Hämäläinen, 2012, bls. 97, íslensk þýðing greinarhöfunda)

Líklegt er að margir samþykki lágmarksskilgreiningu Hämäläinens án þess að kenna sig við fræðikenningu hans í heild sinni. Mun breiðari hópur getur eflaust samsinnt því að félagsuppeldisfræði taki bæði til fræðimennsku og starfs á vettvangi, en tengslunum þar á milli hefur verið lýst á marga ólíka vegu. Þá er rétt að nefna að í Bretlandi og Bandaríkjunum er oft talað um félagslega menntun (e. social education), en í Þýskalandi og á Norðurlöndum er frekar talað um félagssuppeldisfræði (d. socialpädagogik). Í nýlegri grein leggur Hämäläinen (2019, bls. 28) áherslu á að félagssuppeldisfræði sé ekki afmörkuð eða löghelguð sem menntun starfsstéttar heldur beri frekar að líta á hana sem sérfræðisvið byggt á tiltekinni en margvíslegri háskólamenntun. Á sviðinu starfar saman fólk sem vinnur að félagsráðgjöf, æskulýðsstarfsemi og á skyldum vettvangi. Hämäläinen bendir á að í þessum efnun eru hefðir mismunandi landa á milli, og jafnvel eftir héruðum og stofnunum.

Í þessari grein verður ekki reynt að kortleggja hinar mörgu ólíku hefðir heldur farin sú leið að athuga hvernig nokkrar helstu kenningar félagsfræðinnar tengjast félagssuppeldisfræði. Fjallað verður um nokkur helstu rit og rannsóknir innan félagssuppeldisfræði á Norðurlöndum og í Þýskalandi á síðustu árum. Jafnframt verður varpað ljósi á samspil uppeldisfræðilegra strauma og hvernig það tengist samspili helstu félagsfræðikenninga á 20. öld.

Söguleg þróun, tilurð evrópskrar félagsfræði og sýn hennar á uppeldi

Saga og þróun félagslegrar uppeldisfræði er verulega flókin. Greinin hefur þróast á mismunandi hátt í ólíkum löndum og fræðimenn úr mörgum greinum hafa reynt að eigna sér sviðið. Flestir eru þó nokkurn veginn á sama máli um að félagssuppeldisfræði hafi orðið til sem viðbrögð við iðnvæðingu og öðrum breytingum samfara uppgangi kapítalismans. Gjarnan er vitnað til Karls Marx sem á sínum tíma tók saman ýmis skrif um það hvernig fátækir bændur og vinnuhjú flosnuðu upp frá heimilum sínum og vinnu á 16. öld og næstu aldir (Marx, 1867, 24. kafli).

Áður en iðnvæðing reið yfir höfðu samfélög bænda, þorpa og kirkjunnar víða tekið ábyrgð á munaðarlausum börnum. Einnig tóku kirkjulegar og veraldlegar stofnanir saman höndum um að koma upp hælum fyrir fórnarlömb holdsveiki og ýmissa annarra sjúkdóma. Slík öryggisnet voru þó engan veginn traust og í vondu árferði lentu margir fátæklingar á hrakhólum (sbr. sögur um Guðmund biskup góða á 13. öld og frásagnir af flökkulýð hérlendis á tímum móðuharðindanna í lok 18. aldar). Á Norðurlöndum voru ríkari hefðir fyrir slíkri félagslegri tryggingu en í Bretlandi og flestum meginlandslöndum. Hópar flökkufólks voru algengir um alla Evrópu í kjölfar styrjalda, og voru til dæmis afar tíðir á tímum þrjátíu ára stríðsins (1618–48). Við framrás iðnvæðingar urðu slíkir flökkuhópar til

í iðnríkjunum. Sveitasamfélög og bæjarsamfélög brugðust víða við með því að taka hina heimilislausu inn í vinnuhús sem líktust helst fangelsum, en fólk sem var veikt á geði var sett á lokaðar stofnanir (Foucault, 1961/1967). Þegar iðnvæðing efldist urðu slíkar stofnanir sjálfstæðari og reyndu að gera skjólstæðinga sína að dugandi vinnuafla (Giesecke, 1981; Gjertsen, 2010; Madsen, 2006). „Félagslegt uppeldi“ var með ýmsum hætti eftir aðstæðum og menningu. Í Noregi var til dæmis reynt að koma foreldralausum drengjum í sjómennsku en stúlkum til þjónustustarfa (Gjertsen, 2010), en barnaheimili í Danmörku voru að talsverðu leyti fjármögnuð með því að senda börnin, gegn gjaldi, í sveit um háanna-tímamann (Bryderup, 2005).

Að flestra mati fól borgarmyndun í sér mikla hættu á hvers kyns afvegum og því var meðal annars mætt með kristilegu starfi í safnaðarheimilum og á götum úti. Áhersla á kristilegt starf fyrir ungt fólk á hálum ís var til marks um að almennt kirkjulegt starf hefði ekki náð til þessara ungmenna. Einn meginþáttur nútímavæðingar var og er afhelgun eða veraldarvæðing, og hugsun og boðskapur um uppeldi tengdist í vaxandi mæli vísindavæðingu. Á 18. öld leituðu uppeldisfrömuðir í vaxandi mæli til veraldlegra hugmynda til að móta uppeldisfræði sem sérstaka vísindagrein, svo sem þeir Jean-Jacques Rousseau (1762) og Johann Heinrich Pestalozzi (2015). Þessi viðhorf festu víða rætur, þar á meðal í umfjöllun og starfi sem síðar var kennt við félagsuppeldisfræði.

Uppeldisfrömuðir 19. aldar sóttu verkfæri sín til heimspekinnar og í vaxandi mæli til sálfræði og félagsfræði. Þessi þrenning hefur síðan fylgt uppeldisfræðum, raunar í ýmsum hlutföllum. Þeir sem seinna voru taldir til frumkvöðla félagsuppeldisfræði sóttu ýmsa hugsun til fyrstu félagsfræðinganna, einkum Karls Marx (1818–83), Ferdinands Tönnies (1855–1936), Emiles Durkheim (1863–1917) og Georges Herberts Mead (1863–1931).

Kenningar Karls Marx voru í senn félagsfræðilegar og hagfræðilegar, eins og endurspeglast í hugtaki hans um söluvörur og tvenns konar gildi þeirra – notagildi og skiptagildi (Marx, 1867). Mælikvarði viðskipta er skiptagildi hvernar söluvöru (og þar með vinnuafis) og uppsöfnun skiptagildisins skapar auðmagnið, en skiptagildi og auðmagn byggist ávallt á notagildi, þótt það dyljist oft og gleymist (sbr. bankahrúnið 2008). Félagsfræðingurinn Ferdinand Tönnies (1887) var ekki marxískur fræðimaður en að sumu leyti er samhljómur milli kenninga hans og Marx, ekki síst vegna þess að báðir lögðu þeir áherslu á tvíeðli verðmæta í kapítalísku samfélagi. Tönnies fann þetta tvíeðli í félagsmyndum og samskiptum – tengsl og félagsleg samskipti fela annars vegar í sér formgerð sem byggist á formlegum reglum, en hins vegar eru þau net fjölskrúðugra tengsla sem við mótum sjálf. *Hið félagslega samfélag* (þ. Gemeinschaft) byggist á því notagildi sem við sækjum hvert til annars – við skiptumst á afurðum, hjálpum hvert öðru og njótum samveru hvert við annað. Í *samfélagi viðskipta* (þ. Gesellschaft) er markaðurinn hins vegar á milli okkar – við vitum sjaldnast hver býr til þann grip sem við kaupum, og með aukinni verkaskiptingu þekkjum við æ minna til þess hverjir skapa lífsviðurværi okkar. Það helst sem sé ekki lengur í hendur að hjálpa hvert öðru og að eiga bein og persónuleg samskipti. Í félagslegu samfélagi mótum við tengsl okkar sem einstaklingar og hópar, en í viðskiptasamfélagi eru tengslin hins vegar afmörkuð við ákveðin fyrirbæri, svo sem reglur stofnana og leikreglur viðskipta.

Uppeldisfrömuðirnir voru að fíkra sig áfram við að skoða mismunandi tengsl í uppeldi og daglegu lífi og tóku þessum hugtökum Tönnies fagnandi. Í þeim fólust rök um að menntun ætti að efla bein og djúp samskipti milli uppvaðandi einstaklinga, og að slík félagsmyndun gæti veitt mótvægi við uppgang reglna og viðskiptatengsla. Þeir vildu gera uppeldisstofnanir að félagslegum samfélögum, en ekki að því regluveldi sem einkennir stofnanir.

Annar félagsfræðingur, Emile Durkheim, hafði einnig mikil áhrif á uppeldisfrömuði um aldamótin 1900. Hann taldi sig fyrst og fremst félagsfræðing en starfaði einnig innan uppeldisfræða (Løvlie, 1989a). Durkheim féllst á þann megingreinararmun sem Tönnies gerði á félagslegu samfélagi og samfélagi viðskipta en vildi beita öðrum hugtökum. Vissulega myndi viðskiptasamfélagið vaxa en Durkheim beindi hér augum að breyttri og aukinni verkaskiptingu (Durkheim, 1893/1933). Þar sem hún væri ekki jafn gegnsæ og áður yrði það hlutverk skóla og annarra uppeldisstofnana að ala uppvaðandi kynslóðir upp til skilnings á nauðsyn félagslegrar samstöðu (Durkheim, 1972; sjá einnig Gest Guðmundsson, 2012, bls. 23–36).

Durkheim taldi að hræringar 19. aldar hefðu gerbreytt samheldni (fr. *solidarité*) í samfélaginu. Í bændasamfélaginu sem einkenndist af hægum þjóðfélagsbreytingum undanfarinna alda hefði samheldnin lítið breyst, og valdi Durkheim henni heitið *vélræn samheldni* (e. *mechanical solidarity*), þar sem hver ný kynslóð tók við af hinum fyrri án mikillar umhugsunar. Eftir byltingar 19. aldar og með þeim gerbreyttu lífsháttum sem komu í kjölfarið væri samheldnin á hinn bóginn ekki sjálfstöð. Í samfélagi bænda og smáþorpa þekktu allir framlag allra hinna til samfélagsins, en með framleiðslu fyrir markað hyrfi þetta gegnsæi og samfélagið væri því nauðbeygt til að skapa nýja tegund samheldni, *lífræna samheldni* (e. *organic solidarity*). Líkingin við vél og hið lífræna felur í sér gerbreytingu frá endurtekningu vélarinnar til sífelldrar lífrænnar endurnýjunar og fjölbreytni í samheldni nútímasamfélagsins (Durkheim, 1893/1933; Løvlie, 1989a). Í aðgreiningunni milli vélrænnar og lífrænnar samheldni felst ekki að annað útrými hinu, heldur að díalektíkin í samspili einstaklinga og samfélags taki á sig nýjar myndir. Durkheim taldi að menn gætu myndað þröngt samfélag, til dæmis um heimahaga sína og/eða starfsgrein, en jafnframt aðhyllt einstaklingshyggju sem félagslegt viðhorf, staðið saman um slíkt viðhorf og byggt samheldni sína á þeim grunni meðal annars. Durkheim taldi að einstaklingsvæðing myndi ekki endilega brjóta niður gamlar félagslegar heildir, heldur gætu einstaklingarnir í ríkari mæli en fyrir valið félagslegar heildir sínar og losnað undan eða breytt yfirráðum sem þeir næðu ekki taumhaldi á. *Samvitundin* (fr. *conscience collective*) hverfi ekki, heldur breytist hún. Framan af lagði Durkheim áherslu á að samvitund sprytti af verkaskiptingu og skilningi á því að við þurfum hvert annað. Á síðari árum sínum sökkta Durkheim sér í að skoða samhengi í trúarbrögðum og taldi sig finna þar hinn rauða þráð samvitundar sem ekki myndi hverfa við djúptækar samfélagsbreytingar (Durkheim, 1912/1955).

MEAD: FÉLAGSFRÆÐIN KYNNIST NÝJA HEIMINUM

Fyrstu evrópsku félagsfræðingarnir (þ.e. Weber, Durkheim, Simmel og Tönnies) lögðu allir áherslu á að þróun nútímasamfélags efdi bæði nærsamfélag og þátttöku á ýmsum

almennum vettvangi sem fylgdi auknum viðskiptum og vaxandi lýðræði. Þeir byggðu allir kenningar sínar fyrst og fremst á samfélagsþróun í Þýskalandi, Frakklandi og Bretlandi. George Herbert Mead ólst hins vegar upp í friðsælu nærsamfélagi á austurströnd Bandaríkjanna (Løvlie, 1989b). Hann hleypti heimdraganum með því að fara til náms í Þýskalandi og fann sér síðan heimili í Chicago, sem þá var ört vaxandi og einn helsti suðupottur landsins vegna fólksflutninga. Þangað voru komnir svartir leysingjar frá Suðurríkjunum og innflytjendur frá Þýskalandi, Ítalíu, Póllandi og tugum annarra landa. Í Chicago þurfti að byggja upp samfélag úr efniviði fólks frá ýmsum ríkjum og menningarheimum. Fyrir vikið gat Mead ekki gengið út frá svipuðum samfélagsaðstæðum og jafnaldrar hans í Þýskalandi, Frakklandi og Bretlandi, þar sem kapítalisminn var að umturna tiltölulega rótgrónum samfélögum. Mead stóð andspænis mun meiri margbreytileika, og hann vildi kanna hvort og hvernig einstaklingar af margs konar uppruna tækju þátt í að mynda nýjar félagslegar heildir. Hann tók sjálfur virkan þátt í að móta nýja samfélagslega deiglu þar sem tæpast var um að ræða félagslega samvitund á sama hátt og í rótgrónum evrópskum samfélögum.

Mead átti sér fræðilegan bakhjarl í William James, Wilhelm Wundt, Charles Sanders Peirce, Charles Cooley og fleiri heimspekingum. Hann þróaði hugmyndir sínar ekki síst í nánu vinarsambandi við John Dewey, og frá 1889 tók hann jafnframt virkan þátt í að koma á fót æskulýðsstarfi í Chicago undir forystu félagsfræðingsins Jane Addams. Hún hafði kynnt sér starf hverfismiðstöðvarinnar (e. settlement house) Toynbee Hall í London og mótaði síðan starfsemi hverfismiðstöðvarinnar Hull House í Chicago og naut þar meðal annars fulltingis Meads. Þar var vandinn sumpart meiri en í London, þar sem Hull House var ætlað miklu sundurleitari hópi en Toynbee Hall (Addams, 1920).

Segja má að helstu reynsluvísindi Meads hafi falist í þátttöku hans í umbótastarfsemi í Chicago, einkum í ráðgjöf hans við unglíngastarf og háskólakennslu með fjölbreytilegum nemendahópi. Helstu hugtök Meads koma fram í titli meginrits hans, *Mind, Self and Society*, sem var gefið út að honum látnum árið 1934. Lykilatriðið er að skoða þróun sjálfins sem víxlverkun hvers og eins við umhverfi sitt. Sjálf hvers einstaklings er frá upphafi hlaðið áhrifum frá umhverfinu og að mati Meads finnur hver einstaklingur fyrir umhverfi sínu áður en hann finnur sjálfan sig. Hver einstaklingur reynir að finna sjálfan sig en er jafnan felldur í mót sem umhverfi hans þekkir. Þessari hlið sjálfins gefur Mead heiti úr daglegu máli og kallar á ensku *me* [mig] en um hina hliðina notar hann formlegri orðmynd, *I* [ég]. Í *I* felst það sem er óútreiknanlegt í athöfnum – en síðan gerist það að slík sjálfsprottin athöfn er felld í viðurkennt mót (Mead, 1934).

Þessi sýn kemur m.a. skýrt fram í grein Meads frá 1913. Þar heldur hann því fram að ungbörn sækist eftir athygli frumuppalanda áður en þau hafa öðlast meðvitund um sig sjálf. Mead sækir þetta m.a. til heimspekingsins og félagsfræðingsins Charles Horton Cooley, og einnig til fleiri heimspekingsa.

Mead taldi að við fæðingu gerði barn sér ekki grein fyrir því að móðir þess væri annar einstaklingur en það sjálf. Smám saman átti barnið sig á aðskilnaðinum, og yfirfæri þessa uppgötvun síðan á aðra frum-uppalandur. Helsti uppalandi, oftast móðirin, hefur sérstaka þýðingu. Mead kallaði þann lykiluppalandu sem barnið tekur mest mark á *mark-tækan mótleikara* (e. the significant other). Barnið kynnist síðan fleiri marktækum mót-leikurum, svo sem í leikskóla. Smám saman hefur barnið eignast eigið safn af fólki sem

Það tekur mark á, þar til hægt er að tala um alhæfingu þeirra samskipta sem mótast í barninu. Mead kallar þetta samsafn áhrifa *generalised other* – sem á íslensku má kalla *alhæfðan mótleikara*. Sjálf einstaklingsins þroskast við að skilja athafnir og viðhorf annarra einstaklinga.

Í greininni „The Relation of Play to Education“ segir Mead (1896) að mannleg virkni sé þrenns konar: Vinna, list og leikur. Oft sé einungis horft á fyrstnefndu virknina, vinnuna, en í uppeldisstarfi eigi ekki síður að nota list og leik. Mead staldrar einkum við hlutverk leiksins í félags- og einstaklingsþroska og hvernig hann megi nýta með skipulegum hætti í uppeldisstarfi. Í frjálsum leik án fastra reglna (e. play) láti barnið reyna á samskipti við aðra, átti sig á einstaklingsviðhorfi annarra og því hvernig skipuleg félags- og hópviðhorf verða til og þroskast. Með athöfnum sínum og vaxandi skilningi á athöfnum annarra (e. role-taking) takist barninu smám saman að setja sig inn í hlutverk sjálfs sín og annarra. Börnin læri ekki bara hlutverk heldur einnig hæfileikann til að skipta um sjónarhorn og skoða leikinn og það annað sem er að gerast frá sjónarhorni annarra. Stundum skipti börn um hlutverk á skipulegan hátt, en stundum gefist mikið rými til að prófa ný sjónarhorn. Slík hegðun sé oft fyrirrennari þess að börnin byrji að temja sér að fylgja tilteknum reglum í regluleik (e. game), þar sem gjarnan er leikið til sigurs.

Nálganir Durkheims og Meads eru á suman hátt líkar og á annan hátt ólíkar. Hér verða nokkur helstu atriðin dregin saman:

- Durkheim taldi að í samfélögum væri að finna samvitund sem birtist í trúarlegum og félagslegum athöfnum. Hann leit alls ekki svo á að umrót samtímans væri að rústa þessari samvitund, heldur frekar að það breytti henni og aðlagaði hana breyttum aðstæðum. Mead leitaði uppi samfellda tilraun mannanna, jafnt barna sem full-orðinna, til að skilja hver annan. Hann notaði ekki hugtakið samvitund en leitaðist við að athuga hvernig sameiginleg vitund verður til, allt frá sambandi móður og barns til samfélagsins í heild.
- Durkheim taldi sig finna samvitund í félagsvísindalegum rannsóknum, en Mead taldi sig hafa fundið skýringu á tilurð og yfirfærslu sameiginlegrar vitundar í samskiptum hinna nánustu og í þroska uppvaxandi barna.
- Durkheim taldi að samvitundin birtist nýrri kynslóð sem röð félagslegra staðreynda (e. social facts) en Mead taldi að sameiginleg vitund yxi fram úr samskiptum – allt frá blautu barnsbeini.

Bæði Durkheim og Mead köfuðu djúpt í leit að tilurð einstaklinga og hins félagslega, en fóru ólíkar leiðir. Þeir færðu okkur sígildar nálganir hvor fyrir sig, og bentu ekki síður á möguleikann á að láta samspil ólíkra nálgana gefa okkur þann þriðja.

Meginstraumur félagsfræði og félagsuppeldisfræðin

Félagsfræðin varð til í því andrúmslofti alþjóða- og nútímavæðingar sem ríkti í þjóðlífi Norður-Ameríku og Vestur-Evrópu á síðustu áratugum 19. aldar, fram að fyrri heimsstyrjöld og að nokkru á þriðja áratug 20. aldar. Í bókinni *Veröld sem var* (1942/1958) lýsir Stefan Zweig þessu andrúmslofti, og ekki síður hruni þessarar lífssýnar og villimennskunni

sem við tók í Evrópu. Hugmyndaheimur félagsfræðinnar hafði vaxið fram í Evrópu. Á fjórða áratug 20. aldar tóku bandarískir háskólar hins vegar við keflinu og þróuðu kerfisbundnar empírískar rannsóknir sem byggðust fræðilega á þýskri og franskrí félagsfræði. Bandarísku prófessorarnir Talcott Parsons (1949) og Robert Merton (1957) mótuðu báðir heildstæða félagsfræði, byggða á kenningum Max Weber og Emiles Durkheim, og báðir steypu þeir saman félagslegum athöfnum og félagslegum kerfum. Þeir mótuðu kenningarlega og aðferðafræðilega nálgun sem fól í sér að félagsfræðilegar rannsóknir gætu orðið leiðarljós umbótastarfsemi, ekki síst til að bræða saman ólíka menningarlega arfleifð mismunandi menningarhópa, einkum nýlegra innflytjendahópa sem settu svip sinn á bandarískt samfélag.

Þessi framþróun félagsfræðinnar átti sér stað á fjórða áratug 20. aldar, á sama tíma og evrópsk og bandarísk stjórnvöld beittu vísindalegum og ekki síst verkfræðilegum aðferðum til að smyrja hjól atvinnulífsins í kjölfar kreppunnar miklu. Roosevelt Bandaríkjaforseti kallaði umbótaáætlun sína *New Deal*. Á Norðurlöndum varð til víðtæk samfélagsátt milli aðila vinnumarkaðarins og vinstri- og miðjusinnaðra stjórnmaflokka, og var samtvinnun félagsfræði og hagfræði Keynes hinn fræðilegi grundvöllur umbótanna (Gestur Guðmundsson, 1997). Nálgun Parsons var oft kennd við *virknihyggju* (e. functionalism) eða *félagslega verkfræði* (e. social engineering). Hann vildi styrkja heilbrigða félagslega virkni (e. social function) og gera við bilanir (e. dysfunction) í félagslegum ferlum.

Í Vestur-Evrópu hitti virknihyggjan fyrir hefðir, stofnanir og starfsemi sem byggðust á gömlum félagsmálaúrræðum en rímuðu jafnframt á margan hátt við bandarísku félagsfræðina, ekki síst á Norðurlöndum. Þar fór verslun og iðnvæðing vaxandi, og því fylgdi að vaxandi fjöldi fluttist til þéttbýlissvæða. Sveiflur í atvinnuháttum gerðu stóra hópa atvinnulausa og æ fleiri börn fátæklinga voru send á vergang. Gömlu úrræðin voru víðast hvar eflid, til dæmis með Børneloven í Danmörku árið 1905 (sjá Bryderup, 2005). Þau tóku bæði til illrar meðferðar á börnum og til afbrota barna og ósiðlegrar hegðunar, og náði löggjöfin til ungmenna allt að 18 ára aldri.

Fljótlega færðust megináhyggjurnar yfir á ungmenni, bæði stálpaða unglinga og ungt fólk sem var orðið fullorðið í orði kveðnu. Á atvinnuleysistímabilum þriðja og fjórða áratugarins fylltu stórir hópar ungmenna fylkingar atvinnulausa. Mörgum þeirra fannst samfélagið hafa brugðist sér. Sumir brugðust við með því að reyna fyrir sér í afbrotum en aðrir slógust í hóp róttækra hreyfinga kommúnista eða fasista (Jobs, 2004).

Beggja vegna Atlantshafs brugðust margir hart við lausung unga fólksins. Í Bandaríkjunum tengdust þessar áhyggjur einkanlega vexti afbrotagengja á kreppuárunum, en í löndum Mið- og Vestur-Evrópu tengdust þær einnig auknum styrk kommúnista og fasista. Það er athyglisvert að á meðan síðari heimsstyrjöld geisaði unnu sterk pólitísk öfl í kyrrþey að undirbúningi æskulýðsstarfs sem hægt væri að starfrækja að styrjöld lokinni.

Áður en styrjöldin skall á höfðu uppeldisfrömuðir í Danmörku bent á að bil hefði myndast milli kynslóða, og eftir að Danmörk var hernúmin töldu hinir sömu að það bil hefði breikkað verulega. Viðbrögð þeirra voru að efla þátttöku ungmennasamtaka í mótun samfélagsins og það tókst nógu vel til þess að fulltrúar helstu stjórnmalaafla gátu sent frá sér áætlun um málefni æskunnar nokkrum mánuðum eftir stríðslok (Sode-Madsen, 2003). Þar, og víðar, var verkefnið tvenns konar: Annars vegar þótti ástæða til að launa ungu kynslóðinni fyrir að hafa forðast að verða fylgisveinar þýska hernámsliðsins og hins

vegar höfðu þúsundir ungmenna kært sig kollótt um lagaramma hernámstímans, margir farið huldu höfði og unnið ýmis spellvirki gegn hernámshöfðinu. Talið var brýnt að virkja þennan hóp til þátttöku í borgaralegu lýðræðissamfélagi – hann ætti það inni að geta tekið þátt í að byggja land sitt upp að nýju. Vandinn var auðvitað allt annar í löndum fyrrverandi öxulvelda, og auk stórra hópa andspyrnumanna í Frakklandi og víðar voru í löndunum fjölmennir hópar sem höfðu fallið fyrir áróðri innlendra stjórnvalda (svo sem Vichy-stjórnarinnar) sem unnu með Þýskalandi Hitlers (Jobs, 2004).

Hinir nýju vindar blésu jafnframt yfir landamæri, ekki síst yfir Atlantshaf. Menntamenn sem höfðu flúið til Bandaríkjanna komu aftur til Evrópu með ýmsar nýjar hugmyndir, meðal annars þær að nýta félagsvísindalegar rannsóknir til að bæta samfélagið, ekki síst til að bjóða ungu kynslóðinni nýja valkosti. Í Danmörku leiddu slíkar hugmyndir til stofnunar Æskunefndarinnar (d. Ungdomskommission) sem átti að kanna kjör og óskir ungmenna með aðferðum félagsfræðinnar. Þær kannanir urðu síðar undirstaða almennra félagslegra rannsókna. Einnig voru sett upp ungmennahús í hverfum og bæjum, og gat ungt fólk samtvinnað þar fræðslu og skemmtun. Svipuð starfsemi var sett á stofn í öðrum norrænum ríkjum (Nieminen, 1998). Íslendingar sýndu líka lit, því að stjórn málaforinginn Jónas Jónsson frá Hriflu var næmur á félagslegar þarfir og lagði til árið 1942 að byggð yrði æskulýðshöll í Reykjavík. Sú draumsýn rættist þó seint og illa og var fyrsta tólmstundaheimilið í Reykjavík (við Lindargötu) ekki opnað fyrr en árið 1957 (Árni Guðmundsson, 2007).

Alls staðar á Norðurlöndum fylgdust að aðgerðir og rannsóknir á þessu sviði. Annars vegar voru gerðar umfangsmiklar rannsóknir á félagslegum aðstæðum unga fólksins, framtíðaróskum, og þátttöku þess í æskulýðsstarfi. Samhliða rannsóknunum var byggð upp aðstaða fyrir frístundaiðkun og ýmiss konar nám sem ekki rúmaðist í skólum. Hins vegar voru gerðar miklar breytingar á öllum skólastigum, og var markmið þeirra ekki síst að veita börnum úr lægri stéttum samfélagsins betri aðgang en áður að menntaskólum og öðru framhaldsnámi. Frjálslyndir skólamenn tóku höndum saman við rannsakendur sem gerðu viðamiklar rannsóknir á því hvers vegna hlutfallslega afar fá börn úr verkalýðsstétt fóru í framhaldsnám.

Hugmyndalega voru félagsvísindamenn í fararbroddi hvað varðaði menntun og tólmstundastarf ungs fólks. Í Danmörku vann stjórn málafræðingurinn Henning Friis strax frá árinu 1941 að því að fylkja saman stjórn málasamtökum og æskulýðshreyfingum, þó ekki fulltrúum nasista eða kommúnista, sem gætu sameinast um æskulýðsstarfsemi að lokinni styrjöld (Sode-Madsen, 2003). Í Finnlandi var forystan í höndum félagsfræðingsins Eriks Allardt (1975), sem taldi verkefnið tvíþætt: Að lækna þau sár sem innri sundrung hafði valdið og að breyta skólum og frístundauppeldi þannig að ungmenni úr minnihlutahópum yrðu þar jafningjar annarra ungmenna. Í Svíþjóð, Noregi og Danmörku lögðu félagsfræðingarnir Thorsten Husén (1977), Gudmund Hernes (1975) og Erik Jørgen Hansen (2003) áherslu á að breyta námsefni og vinnubrögðum í framhaldsskólum til þess að ungt fólk úr verkalýðsstétt ætti auðveldara með að gera sig heimakomið í framhaldsskólum.

Hér að framan hefur verið rakið að „unglingavandamálið“ hefur lengi verið viðfangsefni félagsfræði, bæði almennrar félagsfræði og félagsuppeldisfræði. Ef vel er að gáð fjalla sígild verk Durkheims og Meads ekki síst um tilurð þessa aldurskeiðs, milli barnsaldurs og fullorðinsára, og næsta kynslóð félagsfræðinga gerði víðfeðmari rannsóknir og þróaði

áfram kenningarnar. Þar á meðal léðu þeir félagsuppeldisfræðinni þá sýn að ungmenna-skeiðið sé gróðrarstía frávíka, og að uppeldisfélagslegt starf snúist um snemmtæka íhlutun. Í Bandaríkjunum voru félagsfræðingarnir Talcott Parsons og Robert Merton meðal helstu hugmyndasmiða þessarar sýnar á ungmenni, ásamt fræðimönnum á sviði félagsfræðilegrar afbrotafræði. Á Norðurlöndum var umræða um unglingavandamálið ekki jafn gegnsýrð af félagsfræðilegri afbrotafræði, heldur tóku fræðimenn höndum saman við stjórnáráðamenn sem vildu leggja áherslu á aðgerðir sem gerðu samfélagsþátttöku eðlilega meðal ungmenna, einkum með því að opna þeim leiðir til mennta í almennu skóla-kerfi á grunnstigi og á framhaldsstigi.

Stúdentaróttækni sem oft er tengd ártalinu 1968 fól meðal annars í sér að stúdentar vildu kasta af sér forræði lærifeðranna og hvöttu notendur æskulýðsstarfs til að gera slíkt hið sama. Fræðilega voru þeir gagnrýnir á meginstraum félagsfræðinnar, ekki síst á tilhneigingu til að stimpla lífshætti ungmenna sem frávik. Þjóðfélagsleg staða ungmenna býður oft upp á að þau prófi sig áfram. Samkvæmt *stimplunarkenningunni* (Becker, 1963) skapast frávik ekki við leit ungmenna í sjálfu sér, heldur við það að leitin er stimpluð sem frávik. Breskir æskulýðsrannsakendur gengu skrefi lengra og túlkuðu þætti í ungmennamenningu samtímans sem stéttbundið misrétti. Verkalýðsmenning undanfarandi áratuga var að hverfa, en unglingagengin fundu í henni efnivið til að ögra umhverfi sínu og ná á þann hátt valdi á lífsháttum sínum (Cohen, 1972).

Jürgen Habermas telur engan veginn nóg að horfa á frávik í nýju ljósi og líta jafnvel á þau sem frjóa sköpun, heldur sé nauðsynlegt að grafa dýpra og endurskoða sjálfan grunn félagsfræðinnar (Habermas 1981, sbr. m.a. 2. bindi, bls. 69–96). Til þess að brjótast út úr spennitreyju meginstraumsfélagsfræðinnar og virknihyggjunnar telur hann að setja þurfi fræðikenningu Meads um félagsleg samskipti á stall við hlið kenninga þeirra Webers og Durkheims um félagslegar athafnir og félagslegar formgerðir. Ein meginniðurstaðan úr endurmati Habermas á félagsfræðinni var þessi: Brautryðjendurnir töldu að samfélagið gæti aðeins staðist nútímavæðinguna ef það byggðist á félagslegri samvitund (fr. *conscience collective*, þ. *kollektive Bewusstsein*) og grunnur hennar væri trúarbrögð frá öröfi alda. Út úr þessari hugsmíð má brjótast með aðstoð kenninga Meads. Þær sýna að einstaklingarnir hafa samskipti frá blautu barnsbeini, leita samninga við umhverfi sitt og byggja upp félagslegar reglur. Meginverkefni nútímavæðingar er því ekki að grafa sig niður á samvitund, segir Habermas, heldur að efla samskipti og virðingu fyrir öðrum og þjálf huga einstaklinga og hópa til að skilja aðra og koma til móts við þá.

Endurskilgreining Habermas tengist þeirri uppstokkun félagsfræðinnar sem kenna má við Ulrich Beck (1986), Anthony Giddens (1990) og Zygmunt Bauman (2000). Þeir telja meðal annars að félagsleg vitund sé ekki jafn tengd stéttum og áður, heldur litist nú af aukinni einstaklingsvæðingu (e. *individualization*). Þetta þýðir ekki að stéttamunur hafi horfið en hann sé ekki eins augljós og áður. Við fæðumst ekki inn í stétt á sama hátt og fyrri kynslóðir, heldur verðum við í meiri mæli að skapa sjálf félagsleg tengsl okkar, og jafnframt stöndum við oft stutt við í nýjum félagstengslum. Giddens notar hér hugtakið *úrgrópun* (e. *disembedded*), það að falla úr gróp félagslegra tengsla, en Ulrich Beck kys frekar að tala um *félagslega og menningarlega leysingu* (e. *social and cultural release*) og skapar um leið hugrenningatengsl við leysinguna sem varð við upphaf iðnbyltingar (Gestur Guðmundsson, 2012, bls. 127–151).

Margbreytileiki félagsuppeldisfræða

Hér að framan hefur verið leitast við að draga fram sögulega rauða þræði í þróun félagsfræðinnar og hvernig þeir tengjast mismunandi félagsuppeldisfræðilegum hugmyndum. Á þeim grunni verða nú kynntar nokkrar nýlegar tilraunir til að tengja saman félagsfræði og félagsuppeldisfræði. Þær eru allar norrænar eða þýskar enda má segja að Norðurlönd og Þýskaland séu heimahagar félagsuppeldisfræðinnar.

Fáir ef nokkrir höfundar hafa enst jafn lengi á bókaskrá háskóla um félagsuppeldisfræði og Þjóðverjinn **Hermann Giesecke** (f. 1932). Hann skilgreindi þetta hugtak sögulega og til almennrar umræðu. Á sama tíma og uppeldishugtakið mótast í höndum Rousseaus og Pestalozzis verður það æ ljósara að sumir ná ekki að tileinka sér þann aga og hæfni sem iðnaðarsamfélagið krefst. Í félagsuppeldi (e. social pedagogy) er leitast við að mæta þessum hópi, annaðhvort til að mennta hann eða útskúfa honum. Í félagslegum umbýltingum iðnvæðingar og alþjóðlegrar útbreiðslu kapítalisma verða einstaklingar og hópar fyrir þeirri stimplun að þeir geti ekki orðið fullgildir samfélagsþegnar því að þá skorti aga og hæfni til fullrar þátttöku. Slíkt fólk er tekið til hliðar, sett í tossabekki eða á uppeldisheimili, því er bannað að stofna fjölskyldu og það er jafnvel svipt rétti til lýðræðislegrar þátttöku. Á löngum starfsferli sínum varð Giesecke sífellt sannfærðari um að vandamál utangarðsnemendanna væru í raun vandi fjölmennra hópa og að þeim bæri að mæta sem almennum vandamálum.

Bent Madsen (f. 1947) er sennilega sá fræðimaður sem flestir danskir félagsuppeldisfræðingar hafa lært af, og hann hefur einnig haft mikil áhrif í Svíþjóð og Noregi. Öndvert við Giesecke, sem telur félagsuppeldisfræðina hluta af almennri uppeldisfræði, vill Madsen (2006) afmarka sérstakt svið fyrir greinina. Í nútímasamfélagi þurfi allir að tileinka sér bæði almenna hæfni (félagsmótun, samskiptahæfni, hæfni til að læra, vinnuaga o.fl.) og sérhæfða hæfni. Verksvið félagsuppeldisfræði sé að sinna þeim sem ekki ná valdi á almennri hæfni (og þar af leiðandi ekki heldur á sérhæfðri hæfni). Flestir læra menningu, virðingu fyrir skoðunum og menningu annarra og fleiri slíkar tegundir menningarhæfni í almennum skólum, vinnu og félagslífi, en talsvert stórir hópar eru utangarðs á slíkum sviðum, segir Madsen, og að þeim þarf að beina aðferðum félagsuppeldis. Í félagsuppeldi felast þættir sem eru vel þekktir í almennu uppeldi, svo sem félagsmótun, almenn menntun (þ. Bildung), menningarläsi, almennt siðgæði, taumhald, og vilji og geta til að setja sig í annarra spor. Þegar einstaklingar og hópar hafa ekki náð að tileinka sér þessa uppeldisþætti skera þeir sig úr. Oft sýna aðrir einstaklingar og hópar almenna blindu gagnvart þeim, og þá þarf að grípa til sérstakra uppeldis- og námsþátta. Með vel heppnaðri félagslegri íhlutun er leitað að þeim þáttum í lífi einstaklinga og hópa sem opna sýn að aðgerðum sem geta gert þeim kleift að tileinka sér hina almennu uppeldisþætti. Madsen er, ásamt fjölmörgum öðrum félagsuppeldisfræðingum, afar gagnrýnn á áherslur stjórnvalda á tímum nýfrjálsbyggju. Hann telur að menntaaðgerðir séu um of miðaðar við að mennta sem hraðast þá sem eru tilbúnir til þess, en augunum jafnframt lokað fyrir því að mikill hluti nemenda þurfi að fá góðan tíma til að tileinka sér almenna hæfni.

Stig-Arne Berglund (f. 1953) nefnir höfuðrit sitt (2000) einfaldlega *Social pedagogik*, en kemur víða við í félagsfræðinni. Meðal annars nefnir hann til sögunnar Pierre Bourdieu,

Zygmunt Bauman, Erving Goffman og Anthony Giddens. Í heild sinni ber bók Berglunds þó helst keim af afbrotufræðum, annars vegar af frávíkakenningum Roberts Merton og Alberts Cohen og hins vegar af gagnrýnni afbrotufræðum Howards Becker og svokallaðri simplunarkenningu. Margar aðrar kenningar koma við sögu en þá aðallega til að varpa ljósi á einstök hugtök og fræðileg sjónarhorn. Þegar Berglund tekur saman niðurstöður sínar leggur hann fræðiumræðuna til hliðar og gefur þess í stað góð ráð, byggð á samskiptum við viðmælendur sína. Hann hvetur til þess að félagsuppeldisfræðingar dvelji ekki við vandamál ungs fólks, frávík og greiningar heldur leggi áherslu á það sem vel hefur tekist og líti á vandamálin sem ögrandi verkefni. Grundvöllur vel heppnaðs starfs felst, að mati Berglunds, í undirtitli bókarinnar: *I goda möten skapas goda skäl* (góður vettvangur skapar góðar forsendur).

Að mati **Pers-Åge Gjertsen** (1950–2018) er leiðarvísirinn í félagsuppeldi að lækna gallaða mótun og beina þroska ungmenna á viðurkenndar (normal) brautir (Gjertsen, 2010). Gagnrýnið félagsuppeldi felst í fyrirbyggjandi aðgerðum sem mæta fólki þar sem það er og stefna að því að gera það myndugt.

Í umfjöllun um félagsuppeldi er félagslegt samfélag (þ. Gemeinschaft) í anda Tönnies allajafna ofarlega á blaði, en **Lisbeth Eriksson** (f. 1951) vill gera það að lykilhugtaki félagsuppeldisfræða (Eriksson, 2014). Hún tekur undir það með Tönnies og Bauman (2000) að fram á 19. og jafnvel 20. öld hafi mestallt félagslíf verið samfélagslegt – fólk hafi verið í beinum og persónulegum tengslum hvert við annað. Samfélagsþróun síðustu áratuga er lýst með eftirsjá. Í viðskiptasamfélaginu (þ. Gesellschaft) séu öll tengsl brotakennnd og hverful, gildi á reiki og enginn sannleikur sem staldrar við. Hún telur vonarneista í hugmyndum norðuramerískra heimspekinga (Walzer, 1983) sem líkt og Eriksson gráta það að kapitalisminn hafi rústað gamla samfélaginu í sveitunum o.s.frv. Málflutningur Eriksson er á köflum því líkastur að hún syrgi hina horfnu paradís í sænska *Folkhemmet*, en jafnframt tekur hún undir þær gagnrýnisraddir sem segja að félagslega samfélagið hafi skort umburðarlyndi, og því sé ekki að öllu leyti eftirsjá að því.

Eriksson tekur enn fremur upp þræði frá **Thomas Ziehe** (f. 1947) sem rifjaði upp að Marx hefði skoðað þá félagslegu leysingu sem varð í upphafi iðnvæðingar, en Ziehe (1981) bætti því við að nú væri um að ræða menningarlega leysingu, þar sem stöðugt væri verið að breyta öllum viðmiðum og félagslegum reglum. Félagsfræðingarnir Ulrich Beck (1986) og Anthony Giddens (1990) tóku einnig upp þennan þráð á nýjan hátt. Þeir fjölluðu ekki um flökkufólk í bókstaflegri merkingu, eins og Karl Marx gerði á sínum tíma, heldur utangarðsmenn í viðurkenndri menningu, og töluðu um menningarlega eða félagslega leysingu (e. cultural or social release) eða úrgrópun (e. disembedding) (sjá Gest Guðmundsson, 2012, bls. 113–115).

NIÐURLAG

Hér hefur verið reifað hvernig nokkrar helstu kenningar félagsfræðinnar tengjast félagsuppeldisfræði. Félagsfræðihugsuðir hafa lært af félagsuppeldislegu starfi og slíkt starf hefur sótt í kenningar og greiningu félagsfræðinnar. Félagsfræðin hefur þannig haft sterk áhrif á hugtök og kenningarlega nálgun félagsuppeldisfræðinnar. Þessi tengsl hafa verið

ólík eftir tímabilum og samfélagsástandi í mismunandi löndum, og mótast af ráðandi markmiðum og leiðum. Hér hefur áherslan verið lögð á norræna fræðimenn, en þeir hafa gjarnan horft til margra átta og lagt rækt við helstu alþjóðlega strauma.

Kjarni félagsuppeldisfræðinnar hefur á margan hátt tekið mið af þeim samfélagsborgurum sem ekki taka fullan þátt í atvinnu- og samfélagslífi. Aðgerðir og stofnanamyndun mótast í grundvallaratriðum þegar stórir hópar lenda utangarðs, svo sem atvinnulausir, heimilislausir og brotthvarfsnemendur. Þessar aðgerðir teygja sig þó til fleiri en utangarðshópa, svo sem til nemenda sem eru í skóla en fullnægja ekki þeim kröfum sem þar eru gerðar. Þeir sem starfa við félagsuppeldi líta gjarnan svo á að hlutverk þeirra sé að finna hvar og hvernig skórin kreppir og styðja sitt fólk við að taka fyrstu skrefin inn í samfélag sem það getur tekið þátt í.

Félagsuppeldisfræði er bæði greinandi og leiðbeinandi. Greininni nægir ekki að leiða í ljós af hverju sumir falla inn í skólakerfi en aðrir ekki, heldur er þar miðað að þróun starfsátta til að brjóta niður þá múra sem hverju sinni hefta þátttöku hópa og einstaklinga í félagslegu starfi – skólum, frístundastarfi, atvinnu og annarri starfsemi sem miðar að virkni.

Félagsuppeldisfræðin „er á staðnum“ þar sem vandamálin koma í ljós og þar sem tekið er á þeim. Það er aðalsmerki félagsuppeldisfræði að nýta nokkra helstu kenningarstrauma félagsfræðinnar, enda hafa þeir straumar allir orðið til við að reyna að skilja fræðilega og sögulega sömu vandamálin og félagsuppeldisfræðin tekst á við.

HEIMILDIR

- Addams, J. (1920). *Twenty years at Hull-House: With autobiographical notes*. New York: Macmillan.
- Allardt, J. (1975). *Att ha, att älska, att vara: Om välfärd i Norden*. Lundur: Argos.
- Árni Guðmundsson. (2007). *Saga félagsmiðstöðva í Reykjavík 1942–1992*. Hafnarfjörður: Höfundur.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Berglund, S.-A. (2000). *Social pedagogik: I goda möten skapas goda skäl*. Lundur: Studentlitteratur.
- Bryderup, I. M. (2005). *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år*. Árósar: Klim.
- Cohen, P. (1972). *Subcultural conflict and working-class community*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labor in society*. London: Routledge and Kegan Paul (frumútgáfa 1893).
- Durkheim, E. (1955). *The elementary forms of religious life*. New York: Free Press (frumútgáfa 1912).
- Durkheim, E. (1972). *Selected writings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work, 14*(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1468017313477325>
- Foucault, M. (1967). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason*. London: Tavistock (frumútgáfa 1961).
- Gestur Guðmundsson. (1997). *De nordiske velfærdssamfund*. Kaupmannahöfn: For- eningerne Nordens Forbund.
- Gestur Guðmundsson. (2012). *Félagsfræði menntunar: Kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi* (2. útgáfa). Reykjavík: Skrudda.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
- Giesecke, H. (1981). *Indføring í pædagogik*. Kaupmannahöfn: Nyt Nordisk Forlag.
- Gjertsen, P.-Å. (2010). *Sosialpedagogikk*. Björgvin: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (1. og 2. bindi). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Kaupmannahöfn: Hans Reitzel.
- Hernes, G. (1975). *Om ulikhetens reproduksjon*. Kaupmannahöfn: Ejler.
- Husén, T. (1977). *Jämlikhet genom utbildning? Perspektiv på utbildningsreformerna*. Stokkhólmur: Natur och Kultur.
- Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogy in Finland. *Criminology & Social Integration, 20*(1), 95–104.
- Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy as a scientific discipline, a branch of academic studies, and a field of professional practice. *EccoS Revista Científica, 48*, 17–34. <https://doi.org/10.5585/eccos.n48.12393>
- Jobs, R. I. (2004). Building community and reconstructing citizenship in the youth and culture houses of post-war France. *Young: Nordic Journal of Youth Research 12*(3), 205–220. <https://doi.org/10.1177/1103308804044505>
- Løvlie, L. (1989a). Oppdragelse til samhold. Í H. Thuen og S. Vaage (ritstjórar), *Oppdragelse til det moderne* (bls. 47–70). Osló: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1989b). Erfaring som handling. Í H. Thuen og S. Vaage (ritstjórar), *Oppdragelse til det moderne* (bls. 147–178). Osló: Universitetsforlaget.
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogik: Integration och inklusion i det moderna samhället*. Lundur: Studentlitteratur.
- Marx, K. (1867). *Das Kapital*. Hamborg: Otto Meisner.
- Mead, G. H. (1896). The relation of play to education. *University Record 1*(8), 141–145. Sótt af https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1896.html
- Mead, G. H. (1907). The social settlement: Its basis and function. *University of Chicago Record, 12*(8), 108–110. Sótt af https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1907g.html
- Mead, G. H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods, 10*(14), 374–380. <https://doi.org/10.2307/2012910>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure* (2. útgáfa). New York: Free Press.
- Nieminen, J. (1998). Citizenship and youth: Changes in Finnish youth work after the Second World War. *Young: Nordic Journal of Youth Research* 6(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/110330889800600103>
- Parsons, T. (1949). *The structure of social action* (2. útgáfa) New York: Glencloe.
- Pestalozzi, J. H. (2015). *Gesammelte Werke: Pädagogische Schriften, Romane, Erzählungen & Fabeln*. Rafbók. Zürich: Orell Füssli.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou De l'éducation*. París: Duchesne.
- Sode-Madsen, H. (2003). *Farlig ungdom: Samfundet, ungdommen og ungdomskommissionen 1945–1970*. Árósar: Aarhus Universitetsforlag.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft: Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen*. Leipzig: Fues.
- Walzer, (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen: Ideen zur Jugendsituation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Zweig, S. (1958). *Veröld sem var: Sjálfsævisaga*. Reykjavík: Menningarsjóður (frumútgáfa 1942).

Greinin barst tímaritinu 27. maí 2020 og var samþykkt til birtingar 27. nóvember 2020

UM HÖFUNDANA

Gestur Guðmundsson (gesturgu@hi.is) lauk BA-prófi í félagsfræði við Háskóla Íslands 1976, meistaraþrófi í félagsfræði við Kaupmannahafnarháskóla 1981 og doktorsþrófi frá sama skóla 1991. Gestur hefur unnið við alþjóðleg rannsóknarverkefni um lífsskilyrði og menningarsköpun ungmenna sem ljúka ekki framhaldsnámi. Hann hefur verið virkur í alþjóðlegu rannsóknarsamstarfi, m.a. sem aðalritstjóri tímaritsins *Young: Nordic Journal of Youth Research* um langt skeið, og hefur veitt ráðgjöf, bæði íslenskum, dönskum og evrópskum stjórnvöldum. Gestur er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Árni Guðmundsson (arni@hi.is) er aðjúnkt og doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Árni er menntaður tómtunda- og félagsmálafræðingur frá Fritidsledarskolan í Gautaborg 1982. Hann er með Dipl.Ed.-gráðu (2003) og M.Ed.-gráðu (2006) í uppeldis og menntunarfræðum frá Kennaraháskóla Íslands. Árni hefur langa reynslu af starfi á vettvangi æskulýðsmála, sérstaklega félagsmiðstöðva, og hefur gegnt þar fjölda ábyrgðar- og trúnaðarstarfa.

Social pedagogy: Theoretical legacy and practical work in the field

ABSTRACT

In the discourses and debates on social pedagogy, we do not find consensus on the basic question: Is social pedagogy a field of research or practice?

In social pedagogy, theories (of sociology, psychology, philosophy and pedagogy) are often a frame of reference, rather than tools for analysis.

This article examines the relation between the historical development of sociology and recent debates on social pedagogy.

Both sociology and social pedagogy were born as reactions to the social upheavals of industrialisation and migration. While Karl Marx emphasised the deep social change caused by capitalism, the first sociologists, such as Tönnies and Simmel, found continuity within this change.

Two of the founding fathers of sociology, Emile Durkheim and George Herbert Mead, set focus on deeply rooted social mechanisms, which Durkheim called “conscience collective”. Durkheim suggested that conscience collective is presented to each new generation as “a social fact”, while Mead (and later Jürgen Habermas) argued that the foundation of the conscience collective is negotiated in the upbringing of each new generation.

The Durkheimian angle has been married with structural functionalism, and has often led social pedagogues to look for dysfunctional upbringing in homes or/and in schooling and to find the remedies in the toolbox of social engineering.

An alternative approach has been found in the legacy of Mead, focussing on searching processes among youth and social workers, and arenas for discussions with their peers. Habermas has elaborated on Mead’s contribution, not least on Mead’s view that children learn to know the world through interplay with “the significant other”, most often their mother. Habermas emphasised that such learning continues. He takes an important step further than Mead, by insisting on the priority of the life world and its communicative action above the system and its strategic action.

The history of social pedagogy follows the history of industrial cities, migration, periods of unemployment, waves of labour looking for work and finding informal learning in the city landscape shaped by subcultures of youth. Social pedagogic interventions have become more widespread and institutionalised since WW2, and there have been public and scientific debates on the matter. Such debates have ranged from moral panic to demands for serious research.

This article presents and discusses a few major contributions and textbooks that have been published and widely cited in the Nordic countries in recent years. They all present social pedagogy as a safety net for young people who drop out of education, and often they develop deviant, and even destructive life styles. The social pedagogues suggest different remedies against exclusion and different forms of deviance. Such measures often require prolonged education, this time different from the national curriculum. They

may offer practical skills, emphasise basic general competences, or focus on individual deficits – together with several other kinds of intervention. The remedies of the social pedagogues refer to sociological theories, but rather as a general frame rather than tools of practical work.

Influential social pedagogues, such as Bent Madsen (Denmark) and P.-Å. Gjertsen (Norway) emphasise that deviant youth often lack basic competences and that they have to be lifted from the school environment into leisure activities

Stig-Arne Berglund (Sweden) takes a critical stance towards American criminology, especially its tendencies to stigmatise the deviance of young people.

All these social pedagogues, want to establish arenas that take form as communities (German: *Gemeinschafts*), while the mechanisms of society in general (German: *Gesellschaft*) are neutralised. Some social pedagogues, for instance Lisbeth Eriksson (Sweden), want to add that “*Gemeinschafts*” are often oppressive, and that the present individual search for identity can become a heavy burden.

It is a shared attribute of the social pedagogues discussed in the article that they all aspire to anchor their practical social pedagogy in the major contemporary theories of sociology. Furthermore, many of their concepts are inherited from the founding fathers of sociology from the late 19th century and the 20th century.

Keywords: social pedagogy, sociology, *Gemeinschaft/Gesellschaft*, cultural release, mechanical/organic solidarity

ABOUT THE AUTHORS

Gestur Gudmundsson (gesturgu@hi.is) completed his B.A. degree in sociology at the University of Iceland 1976, a master’s degree in sociology at the University of Copenhagen in 1981 and a Ph.D. degree from the same school in 1991. Gestur has been active in international research collaboration, for example as main editor of *Young: Nordic Journal of Youth Research* for a long time, and has provided advice to both the Icelandic, Danish and European governments. Gestur is a professor in the School of Education at the University of Iceland.

Arni Gudmundsson (arni@hi.is) is an adjunct and doctoral student at the University of Iceland’s School of Education. Árni is a leisure and social pedagogue from the *Fritidsledarskolan* in Gothenburg in 1982. He holds a *Dipl.Ed.* degree in pedagogy and education from the Iceland University of Education in 2003 and an *M.Ed.* degree in pedagogy and education from the same university in 2006. Árni has extensive experience in the field of youth work, especially open youth work.