

Ungdomsfostrans teori

- utgångspunkter och inlägg

Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (red.)

NÄTVERKET FÖR UNGDOMSFORSKNING
NÄTPUBLIKATION

UNGDOMSFOSTRANS TEORI

– utgångspunkter och inlägg

Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (red.)

Ursprunglig publikation: Nuorisokasvatuksen teoria – Perusteita ja puheenvuoroja.
Toim. Elina Nivala & Mikko Saastamoinen. Nuorisotutkimusverkoston &
Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 73. Helsinki. 2007.

Redaktion: Michaela Bränn, Bränn & Bränn Ab
Översättning: Malena Torvalds-Westerlund, Översättnings- och textbyrå MTW
Sakgranskning: Carolina Silin
Ombrytning: Tanja Konttinen

Ansvarig utgivare: Nätverket för ungdomsforskning, 2010

ISBN: 978-952-5464-66-5

© Nätverket för ungdomsforskning, och författarna

FÖRORD

Den här webbpublikationen består av ett urval översatta artiklar ur boken Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja (Elina Nivala & Mikko Saastamoinen, red. 2007). Ungdomsfostran är ett pedagogiskt område som har hamnat i skymundan om man jämför med t.ex. småbarnsfostran och vuxenpedagogiken. Den här publikationen syftar till att ge ungdomsfostran större uppmärksamhet.

Begreppet fostran väcker varierande associationer i olika sammanhang och i olika språk. I det svenska språket kan begreppet ungdomsfostran ofta uppfattas som föråldrat och kanske till och med som provokativt. I den här publikationen får ungdomsfostran en ny betydelse.

En stor del av det fostrande arbetet sker utanför skolan. I artiklarna behandlas den unga människans lärande och bildning på alla livsområden. Publikationen strävar efter att samla olika perspektiv på ungas lärande, utveckling och fostran, samt samhället som kontext för lärande och uppväxt. En del av artiklarna belyser ungdomsfostran ur ett socialpedagogiskt perspektiv, medan andra artiklar fokuserar på de utmaningar som unga och fostrare står inför i det postmoderna samhället.

Publikationen är riktad till dem, som arbetar med unga i pedagogiska yrken och till högskole- och universitetsstudierande. Publikationen lyfter speciellt fram ungdomsfostran som en teoretisk referensram för ungdomsarbetet. Vikten av att man som professionell kan argumentera för sina val genom om att hänvisa till vetenskaplig kunskap poängteras.

Jag är tacksam över det givande samarbetet med Ungdomsforskningssällskapet och det ekonomiska stödet från Svenska Kulturfonden, som har möjliggjort översättningen och publiceringen av artiklarna. Jag vill också tacka Malena Torvalds-Westerlund för det utmanade översättningsarbetet.

I Åbo den 18 juni 2010,

Carolina Silin

Lektor

Yrkeshögskolan Novia

Innehåll

DEN FELANDE LÄNKEN – UNGDOMSFOSTRAN I VETENSKAPEN, I TEORIN OM FOSTRAN OCH SOM RAM FÖR UNGDOMSARBETET <i>Juha Nieminen</i>	7
MEDBORGARSKAP SOM PERSPEKTIV PÅ UNGDOMSFOSTRANS TEORI <i>Elina Nivala</i>	26
UNGDOMSFOSTRANS TEORI I SOCIALPEDAGOGISK INRAMNING <i>Juha Hämäläinen</i>	47
UNGDOMSFOSTRAN INOM RAMEN FÖR SOCIOKULTURELL INSPIRATION <i>Leena Kurki</i>	64
UNGDOMARS LÄRANDE I SENMODERNITETEN <i>Pekka Penttinen</i>	79
FÖRÄNDRADE VÄRDERINGAR EN UTMANING FÖR UNGDOMSFOSTRAN <i>Helena Helve</i>	90



DEN FELANDE LÄNKEN

- Ungdomsfostran i vetenskapen, i teorin om fostran och som ram för ungdomsarbetet

Juha Nieminen

Ungdomsfostran och ungdomsarbete är särfall inom pedagogiken. De har inte fått en permanent plats i pedagogisk forskning trots att människosläktets uppgift att fostra unga är evig, och trots ungdomsarbetets över hundraåriga historia. Både i fostrans historia och i dess nuläge finner man otaliga slag av pedagogik, didaktik och metoder för fostran av unga, men ungdomsfostran som samlar, strukturerar och klassificerar allt detta har inte givits en position i stil med den som småbarnsfostran och vuxenpedagogiken har. Inte heller ungdomsarbetet som ända sedan slutet av 1800-talet på olika håll i världen erbjudit möjligheter till utveckling, lärande miljöer och verksamhetsutrymmen har fått fotfäste som allmänt forskningsobjekt inom pedagogiken.

Det är konstigt och kontroversiellt att ungdomsfostran och ungdomsarbete saknas på pedagogikens agenda. Idén om livslång fostran, som i slutet av 1900-talet slog rot och etablerades som fostrans-teoretiskt synsätt och utbildningspolitisk strategi, förutsätter att fostran, utveckling och lärande ses ur människans hela livsperspektiv. Teorin om livslång fostran är inte trovärdig om den har en lucka där ungdomstiden borde finnas. Å andra sidan erkänner dagens pedagogik ett evigt mänskligt drag; det att man utvecklas och lär sig också utanför de formella utbildningsorganisationerna. I dagens värld måste fostran och lärande ses ur ett vidare perspektiv än den traditionella, på skolan inriktade pedagogikens. Inom ungdomsarbetet har man drygt hundra års erfarenhet av nonformell fostran och livslångt lärande.

I denna artikel diskuteras ungdomsfostrans betydelse och ställning inom vetenskapen, och ungdomsfostrans teori granskas med utgångspunkt i livslång fostran och livslångt lärande. Dessutom specificeras ungdomsarbetets teoretiska grunder inom ramen för ungdomsfostran.

Ungdomsfostrans fyra innebörder

Först ska en viktig fråga redas ut: vad är ungdomsfostran? Svaret är att ungdomsfostran kan ha fyra olika betydelser: den praktiska tillämpningen, ett läroämne inom yrkesutbildningen, ett delområde inom pedagogiken och ett självständigt vetenskapsområde.

PRAKTISK UNGDOMSFOSTRAN

Med ungdomsfostran kan man för det första avse allt det praktiska fostringsarbete som görs i samhället, med avsikt att stötta och leda ungdomars utveckling och inläring. Praktisk ungdomsfostran sker i fostringsmiljöer, av vilka de viktigaste är hemmet och familjen, läropliktsskolans årskurser 7–9, gymnasiet, yrkesläroanstalterna, den högre utbildningen, institutionerna för specialpedagogik, idrotten och ungdomsarbetet. Till praktisk ungdomsfostran kan också räknas stödåtgärder för



verksamheten samt de läror, strategier och politiska principer enligt vilka ungdomsfostran formas. I betydelsen praktisk fostran ligger termen ungdomsfostran sannolikt närmast det innehåll den har i dagligt språkbruk.

På samhällsnivå är det inte helt vanligt, men heller inte sällsynt att man kopplar samman praktisk fostran av ungdomar med en kollektiv idé om ungdomsfostran. I samhället och bland yrkesfostrare koncentreras idéer och åtgärder som rör fostran av ungdomar oftast till någon viss uppväxtmiljö. I det moderna samhället avskildes ungdomsfostran och splittrades som en uppgift för många olika yrkeskårer och aktörer (Nieminen 2003). Den senaste tidens utvecklingsdrag och målsättningar (bl.a. inklusivitet, enhetsskola, ungdomsskola, heldagsskola, bruk av informationsteknologi, förvaltningsövergripande verksamhet, multiprofessionalitet, nätverksbaserat arbetssätt) för hela fältet fostran i en riktning där det är nödvändigt att ta sig över skiljemurarna och få en mer övergripande syn på ungdomsfostrans praktiska tillämpningar. Trots att till exempel idén om heldagsskola kan ifrågasättas och ses som en allt striktare anpassning av skolan till näringslivets och produktionens krav, kan man ifall en sådan skola organiseras inte förbise ungdomsarbetets långa erfarenhet av att leda fritidsverksamhet.

UNGDOMSFOSTRAN SOM LÄROÄMNE

För det andra avses med ungdomsfostran ett läroämne som undervisas i den yrkesinriktade utbildningen. Med ungdomsfostran förstår man då en kunskapsdel som erbjuder färdigt strukturerad tillämpad information för dem som utbildar sig inom området.

Lärdomshistoriskt kan noteras att ungdomsfostran hade officiell ställning som läroämne åren 1945–1969, då ”nuorisokasvatusoppi” (ungdomspedagogik) var huvudläroämne vid Yhteiskunnallinen Korkeakoulu (Samhällsvetenskapliga högskolan) och dess efterföljare Tammerfors universitet. Det var ett helt nytt läroämne, som inrättades uttryckligen för ungdomsledarnas utbildning. Syftet var att ge de blivande ungdomsarbetarna kunskap om ungdomars utveckling, om ”ungdomsproblemets” sociala kopplingar, effekterna av fostrande åtgärder och om metoderna i ungdomsarbetet. Med ungdomspedagogiken skapade man en egen kunskapsgrund för ungdomsarbetet, en som skiljde sig från barnskyddets och folkbildningsarbetets. Man försökte också göra den brokiga ungdomsarbetarkåren mer enhetlig. (Nieminen 1996.)

För undervisningen i ungdomspedagogik svarade tidens ledande experter på ungdomsarbete, Guy von Weissenberg och Kerttu Varjo. Innehållet byggdes upp av von Weissenberg och han fungerade under ett kvartssekel som huvudlärare i ämnet, med uppgift att handha den teoretiska undervisningen och seminarieövningarna. Varjo lärde ut ungdomsarbetets tillämpningar, ledde arbetspraktiken och studiebesöken. Utom allmän pedagogik använde von Weissenberg också tidens ungdomsforskning i sin undervisning. Han betonade den pedagogiska psykologin men också ungdomsarbetets sociala karaktär. Ungdomspedagogiken hade ett vidare perspektiv än den pedagogiska huvudriktningens psykologiskt-didaktiska synvinkel. Efter att von Weissenberg hade gått i pension bytte ämnet år 1970 namn till kasvatusoppi (pedagogik), och till tjänsten som lektor (senare överlärare) valdes Matti Telemäki, känd som skolman. Under hans ledning närmade sig pedagogiken i ungdomsarbetsexamen till innehållet först den traditionella pedagogiken, men med början på 1980-talet fick läroämnet på nytt egna särdrag, detta tack vare ökad ungdomsforskning. (Nieminen 1996.)

Yhteiskunnallinen Korkeakoulu och Tammerfors universitets ungdomsledarexamen/examen i ungdomsarbete var en yrkesvetenskaplig examen och inte en egentlig akademisk grundexamen. Ämnet ungdomspedagogik sågs som ett kompakt informationspaket som innehöll den på forskning baserade kunskap som ungdomsarbetarna behövde. I läroämnet ingick inte någon ingående undervisning i forskningsmetoder, även om man i någon mån gav information om metoder som kunde utnyttjas i



slutarbetet. Ungdomspedagogiken gav redskap främst för att notera forskningsresultat och använda dem i praktiskt ungdomsarbete, inte för att forska eller utveckla vetenskapligt tänkande.

Det ansågs dock inte tillräckligt med ett yrkesämne, och redan på 1960- och 1970-talen blev en professur i ungdomsfostran och en akademisk grundexamen knuten till ungdomsarbetet ett mål man strävade efter. I ett utlåtande om ett betänkande av statens kommitté för ungdomsarbete som gavs år 1963, föreslog man för första gången att en professur i ungdomspedagogik skulle inrättas i någon av högskolorna. En professur i ämnet var därefter, under varierande benämningar, målet för planerna på att utveckla utbildningen i ungdomsarbete. Lärostolsprojektet kopplades slutligen till inrättandet av en akademisk högskoleexamen i ungdomsarbete. I början av 1980-talet förverkligades först den mångåriga planen på en högskoleutbildning i ungdomsarbete, då man inom Tammerfors universitets pedagogiska institutions program för förvaltning, planering och forskning läsåret 1980–1981 grundade inriktningsalternativet ungdomsarbete. Utbildningens yrkesmässiga mål kopplades till ungdomsarbetet, och man förväntade sig att inriktningen dels skulle utbilda experter inom området, dels stimulera forskningen om ungdomsarbetet. (Nieminen 1996.)

Undervisningen inom inriktningsalternativet sköttes under de första åren av lärare från utbildningen i ungdomsarbete, som fått status av lägre högskoleexamen. Att utveckla en högre examen och sätta i gång forskning var omöjligt utan en professur. Den mångåriga drömmen om en lärostol i ämnet förverkligades våren 1987, då man lediganslog biträdande professuren i ungdomsfostran vid Tammerfors pedagogiska institution. De experter som bedömde de sökandes vetenskapliga kompetens måste också ta ställning till det nya tjänsteområdets innehåll. Martti T. Kuikka, en av de sakkunniga, ansåg att ungdomsfostran för tanken till ett undervisnings- och forskningsområde. Den andra sakkunniga, Sirkka Hirsjärvi, menade att ungdomsfostran placerar sig inom den pedagogiska psykologin, som enligt hennes tolkning har vuxit ur sina traditionella tillämpningsområden och närmat sig ungdomsfostran. I sitt utlåtande framhöll Hirsjärvi dessutom att ungdomsfostran också kan granskas ur andra pedagogiska delområdets perspektiv. Till den första professorn i ungdomsfostran valdes Maija-Liisa Rauste-von Wright, som hade en psykologisk inriktning. Under hennes ledning bytte inriktningsalternativet namn från ungdomsarbete till ungdomsfostran, och innehållet utvecklades i en ny riktning. (Nieminen 1996.)

Inriktningsalternativet ungdomsfostran, biträdande professuren i ungdomsfostran och utbildningen i ungdomsarbete vid Tammerfors universitet råkade på 1990-talet i turbulens. Då professuren i ungdomsfostran ånyo lediganslogs flyttades dess resurser över till ett annat ändamål, och inriktningsalternativet ungdomsfostran lades ned. Den hävdvunna utbildningen i ungdomsarbete upphörde likaså, och dess utbildningsuppdrag överfördes till linjen för socialpedagogik som grundats vid socialpolitiska institutionen. (Nieminen 1996: se Salmi 2001 beträffande den socialpedagogiska linjens skeden.) Trots att arbetet med att utveckla ungdomsfostran och den därmed förknippade högskoleutbildningen i ungdomsarbete vid Tammerfors universitet avbröts, kan man i denna period se element till en profil för ungdomsfostran, och ideer om relationen mellan ungdomsfostran och ungdomsarbete. Ungdomsfostran var på väg att forma sig till ett pedagogiskt forskningsområde, som täckte företeelserna inom ungas fostran och utveckling mer övergripande än den traditionella pedagogiken. Särskilt ungdomsarbetet behövde det vidare perspektivet som ram, men ungdomsfostran hade potential att också i vidare bemärkelse bli ett område för forskning om ungdomars fostran, utveckling och inläring.

Utom i Tammerfors har man vid några andra universitet i landet haft enstaka studieavsnitt som hänför sig till ungdomsfostran, och till exempel vid Åbo universitets pedagogiska institution har man en överassistenttjänst i vuxen- och ungdomsfostran. Ett större projekt igångsattes år 2005, då man vid Kuopio universitet, med stöd från Europeiska unionens strukturfond, inledde ett tvåårigt magisterprogram i ungdomsfostran. Dess syfte var att utbildningsmässigt sammankoppla ungdomsfostran med socialpedagogiken, som var magisterprogrammets huvudämne.

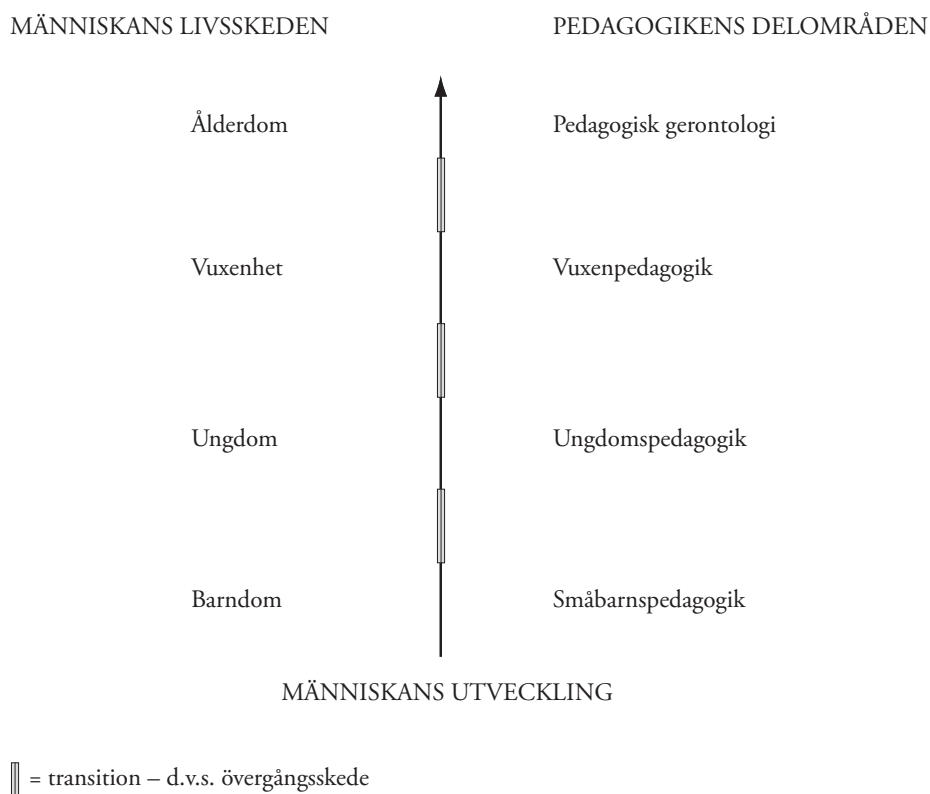


UNGDOMSFOSTRAN SOM DELOMRÅDE I PEDAGOGIKEN

Ur ett tredje perspektiv kan ungdomsfostran ses som ett delområde i den pedagogik som indelas enligt människans livsskeden. Den undersöker tillvägagångssätt inom ungdomsfostran men också sådana utvecklings- och inlärningsprocesser hos unga som sker utanför den direkt målinriktade fostran, i miljöer som är viktiga för ungdomarna själva. Sådana miljöer för utveckling, informell och spontan inläring är till exempel medier, informationsteknologi, kamratstödsgrupper, ungdomskultur och ungdomars subkulturer. Uttryckt som definition är ungdomsfostran som delområde inom pedagogiken sådan forskning som inriktas på ungdomars fostran, utveckling och inläring, vars resultat är begrepp, teorier och kunskapshelheter som rör ungdomstidens fostran, utveckling och inläring.

I pedagogikens systematik placerar sig ungdomspedagogiken givetvis mellan småbarnspedagogik och vuxenpedagogik. När det gäller livslång fostran och livslångt lärande intresserar sig ungdomspedagogiken också för övergångsskedena mellan barndom och ungdom samt mellan ungdom och vuxenhet. Den transitionsforskning som bedrivs om övergångarna är också internationellt sett ett betydande forskningstema (t.ex. Miles m.fl. 2002). De pedagogiska vetenskapernas systematik, som bygger på skedena i människans liv och övergången mellan dem, beskrivs schematiskt i figur 1.

Grundtanken är att småbarnsfostran koncentrerar sig på frågor gällande fostran under barndomen, ungdomsfostran på dem som gäller ungdomstiden, vuxenfostran dem som rör vuxenåldern, och den pedagogiska gerontologin befattar sig med ålderdomens och ”den tredje ålderns” särskilda drag (beträffande pedagogisk gerontologi se Kuusinen & Paloniemi 2002). En beskrivning av detta slag är inte ett vedertaget sätt att strukturera pedagogikens delområden, men den åskådliggör sambandet mellan människans livsskeden, deras övergångar och pedagogiken. En sådan beskrivning är organiskt knuten till idén om livslång fostran och livslångt lärande, och den visar också att människans utveckling har karaktär av en livslång process.



Figur 1. Pedagogikens delområden i relation till människans utveckling och livsskeden.



Då och då har ungdomsfostran tagits med i pedagogikens systematik, men i de grundläggande läroböckerna i pedagogik som under den senaste tiden varit i bruk i Finland har ungdomsfostran inte uppmärksamats, än mindre ungdomsarbetet. Om pedagogikens vetenskapliga karaktär och systematik förs dock en fortlöpande diskussion. Sirkka Hirsjärvis och Jouko Huttunens (1997) lärobok i pedagogik fokuserar på fostran i barndomen och under ungdomstiden. I verket uppmärksammas föräldraskapet som länge saknats i pedagogiska läroböcker, men i övrigt lyckas boken inte fånga ungdomars uppväxtmiljöer särskilt brett. I Risto Rinnes, Joel Kiviraumas och Erno Lehtinens (2000) lärobok i pedagogik skiljer man på tre separata pedagogiska vetenskapsgrenar (allmän pedagogik, specialpedagogik och vuxenpedagogik) och lägger med tanke på utbildningen tonvikten vid den allmänna pedagogiken. I Pauli Siljanders (2002) lärobok som presenterar pedagogikens grundtraditioner tangeras karaktären hos ungdomars fostran på några ställen, men ungdomsfostran eller ungdomsarbetet behandlas inte utförligt.

Klara undantag bland de finländska pedagogerna utgör lärostolsinnehavarna i vuxenpedagogik, som har uppmärksammat eller behandlat ungdomsfostran eller -arbete i sina allmänna presentationer (t.ex. Harva 1968, 77, 1181–28; Alanen 1986, 17; Tuomisto 1994). Det är förklarligt, för när man begrundar innehållet i vuxenpedagogik och livslång fostran är ungdomsfostrans gränser och innehåll väsentliga frågor. Det fria bildningsarbete som ingår i vuxenpedagogiken och det ungdomsarbete som bygger på ungdomars frivilliga deltagande och delvis på organisationsverksamhet, har liknande innehållsliga, organisatoriska och teoretiska element. Inom Tammerfors universitet sorterade vuxenpedagogiken och ungdomsarbetet dessutom under samma administration vid den gemensamma institutionen för vuxen- och ungdomspedagogik. I läroböcker som behandlar pedagogikens erkända delområden noteras ungdomsfostran eller -arbete sällan (undantag är t.ex. Antikainen 1986, 113–115; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 1911–94).

UNGDOMSFOSTRAN SOM VETENSKAP

De akademiska ambitionerna inom ungdomsfostran har i Finland riktat in sig på skapandet av ett forskningsområde. Det har inte varit någon målmedveten strävan att skapa en självständig vetenskapsgren, som det var i fråga om vuxenpedagogiken och småbarnspedagogiken. Sedd ur ett fjärde perspektiv kunde ungdomsfostran i princip ses som en självständig vetenskap, med egna undersökningsobjekt, begrepp, teorier och autonoma högskoleenheter. Eftersom ungdomsfostran inte är en vetenskapsgren, kan frågan behandlas utgående från förutsättningarna för tillkomsten av och behovet av en ”ungdomspedagogik”.

Tillkomsten av en ny vetenskapsgren är en lång process, som påverkas både av vetenskapens interna omständigheter och av yttre faktorer med ursprung i det omgivande samhället. Inom en vetenskapsinstitution kan en ökning av forskningen om och teoribildningen kring ett tidigare icke undersökt fenomen leda till att en ny vetenskapsgren uppstår. Ifall det inom ungdomsfostrans vittomfattande område skulle uppstå sådan forskning och teoribildning som tillsvidare saknas inom pedagogiken, kan det hända att en frigörelseprocess skulle starta. Inom vetenskapen kan man också hitta ett nytt perspektiv på någon företeelse, och detta kan sedan utvecklas till en separat vetenskapsgren. Jämförd med den traditionella pedagogikens splittrade och skolcentrerade syn på ungdomars fostran har ungdomspedagogiken ingredienser till ett nytt perspektiv. Det omgivande samhället kan för sin del behöva information om något verksamhetsområde som anses viktigt, och för att skaffa denna information uppstår en självständig vetenskapsgren. Ofta går denna process snabbare om den företeelse som är föremål för forskningen har anknytning till en inflytelserik yrkeskår. Som evigt och globalt fenomen är ungdomsfostran föremål för ständigt samhälleligt intresse. Några av



fenomenen inom ungdomsfostran forskas det redan mycket i, men av de yrkesgrupper som verkar inom ungdomsfostrans område har ungdomsarbetarna relativt litet adekvat, vetenskaplig information till förfogande för sitt arbete. Det frivilligbetonade ungdomsarbetet kan knappast ensamt ge ungdomsfostran prägel av akademiserat yrkesområde, men i sikte finns kanske ett yrke som spänner över ett större område inom ungdomsfostran.

Det ser ut att finnas vissa förutsättningar för en ”ungdomspedagogik”, men är en sådan frigörelse nödvändig och över huvudtaget önskvärd? Rätt uppfattad bildar ungdomsfostran en sammanhängande helhet tillsammans med idéerna om livslång fostran och livslångt lärande. Ungdomsfostran placerar sig utan problem i samma kategori som småbarnspedagogiken, vuxenpedagogiken och den pedagogiska gerontologin. Ungdomsfostran kan hämta en stor del av sina synvinklar, sin begreppsapparat och sina metoder ur pedagogikens allmänna, av många ingredienser bestående lager. Ungdomsårens fysiologiska och psykiska utvecklingsdrag, ungdomars från övriga åldersgrupper avvikande sociala ställning, de levnadssätt som är typiska för dem och fostrans praktiska organisation förutsätter dock att man inom pedagogiken specialiserar sig tillräckligt på frågor som gäller ungdomars fostran, utveckling och inläring. Sådana synsätt (t.ex. Rauste-von Wright 1990, 135) som betonar den allmänna karaktären i pedagogikens vetenskapliga grund, riskerar att tappa bort det som är speciellt med ungdomstiden och ungdomarna.

Som jag ser det är det inte nödvändigt att ungdomsfostran strävar efter att bli en självständig disciplin, ifall den får en tillräckligt bra plattform som delområde inom pedagogiken. Men det är osäkert om man kan garantera ungdomsfostran tillräckligt långsiktiga basresurser som delområde inom pedagogiken, då den ju ännu inte har nått en erkänd ställning som delområde. Ungdomsfostrans och ungdomsarbetets vetenskapliga och institutionella ställning är också en politisk fråga, vars lösning inte bara beror på den vetenskapliga diskussionen och argumentationen, utan också på vetenskaps-, utbildnings- och regionpolitiken, den ekonomiska politiken och även på personlig maktutövning. Värnandet om småbarnspedagogikens, ungdomspedagogikens, vuxenpedagogikens och den gerontologiska pedagogikens ställning som separata områden är vetenskapspolitiska ställningstaganden, på samma sätt som betonandet av en enhetlig pedagogik. De som förespråkar en enhetlig pedagogik kan knappast anse sig mindre politiska än andra och sätta sig över dem som talar för separata områden.

Ungdomsfostran som del av livslång fostran

Ungdomsfostrans aktualitet är förankrad i idén om livslång fostran. Denna idé bygger på en människouppfattning enligt vilken människan principiellt sett utvecklas under hela sin livstid. Denna process är individens totala utveckling, vars förutsättningar är mognande och inlärningsförmåga (Toiskallio 1988, 21–23). Det biologiskt-fysiska mognandet sker i barn- och ungdomsstadiet, medan inlärningsförmågan räcker livet ut. Meningen med denna utveckling är å ena sidan att forma den egenart som alla människor delar, å andra sidan att hjälpa fram de personliga dragen hos varje människa (Wilenius 1987, 14). Att hjälpa och styra denna människans naturliga utveckling, d.v.s. att fostra, är en fortlöpande uppgift för samhällena.

Trots att fostran i västvärlden i allmänhet sammankopplas med barndomen och ungdomen, är livslång fostran gammal som idé betraktad. En av klassikerna i pedagogikens historia, Platon i det antika Grekland, inbegrep principen om pedagogisering av hela människolivet i sitt tänkande, spanjoren Juan Luis Vivones ansåg på 1500-talet att människans strävan efter vishet upphörde först i och med döden, och den på 1600-talet verksamma tjecken Johan Amos Comenius såg individens liv som en skola som sträckte sig från vaggan till graven. På motsvarande sätt framförde också de finländska klassikerna inom pedagogiken redan tidigt tankar om livslång fostran. Nationalfilosofen



J. V. Snellman (1806–1881) ansåg att inläringen pågick hela människans liv, ungdomsföreningsmannen Zachris Castrén (1868–1938) talade för livslångt lärande och den pedagogiska teoretikern J.A. Hollo (1885–1967) krävde att den pedagogiska forskningen skulle utvidgas att omfatta inte bara barndomen och ungdomen utan också vuxenheten. (Harva 1983; Leinonen 2004; Tuomisto 1994; 2004.) Under den klassiska eran ingick idén om livslång fostran i de pedagogiskt lärdas helhetstänkande, och utgjorde ingen separat ideologi.

Från och med 1960-talet började den moderna idén om livslång fostran utformas och blev en strategi som gav riktlinjer för utbildningspolitiken. Förenta nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur UNESCO verkade särskilt aktivt för att förankra idén om livslång fostran som en grund för de nationella utbildningssystemen. För att genomföra strategin med livslång fostran har utbildningssystemen utvecklats så att på varandra följande inlärningsperioder har anknutits till varandra. Tanken har varit att de formella utbildningssystemen organiseras enligt principen ”fortlöpande utbildning”, så att människor enkelt kan flytta över från ett utbildningsskede till följande. I ett utbildningssystem som bygger på livslång fostran är det viktigt att de inlärningsperioder som följer på varandra motsvarar de förutsättningar och behov som är utmärkande för respektive åldersstadium. I varje livsskede – också i vuxenåldern – behövs organiserade inlärningsstillfällen som ger beredskap för livslångt lärande. I principen om livslång fostran ingår dessutom en jämlikhetsaspekt, enligt vilken utbildning i vuxen ålder kan utjämna samhälleliga skillnader, skillnader mellan befolkningsgrupper och mellan industri- och utvecklingsländer. (Alanen 1983, 14–15; Oppimisen ilo 1997; Tuomisto 2004.)

I det första skedet, från 1960-talet till 1980-talet, var det särskilt inom vuxenpedagogiken som man tillägnade sig idén om livslång fostran. Där användes den för att motivera ämnets vetenskapliga särställning. Man ansåg att världen hade förändrats så att det inte längre räckte med utbildning i barndomen och ungdomen, utan att det i ett samhälle i ständig förändring krävs organiserad utbildning också för vuxna. Vuxenpedagogikens nödvändighet motiverades med att den allmänna pedagogiken var alltför mycket inriktad på barn och ungdomar. Det var de facto en berättigad åsikt, men den ledde till att man satte likhetstecken mellan livslång fostran och vuxenpedagogik, och till att den allmänna pedagogikens syn på barns och ungdomars fostran förblev ospecificerad. Livslångt lärande blev vuxenpedagogikens egendom och den allmänna pedagogiken begränsade sig alltjämt till skolvärlden.

Idén om livslångt lärande inbegrep i sitt första skede en vertikal, d.v.s. lodrät dimension där utbildningen och studierna organiserades som ett fortlöpande system där de olika åldersstadiernas särskilda drag beaktas. Detta synsätt kan vidgas till en allmän, vertikal dimension av livslång fostran, vilket innebär att fostran, utveckling, inläring och den pedagogik som utforskar dem struktureras i relation till människans livsskeden (se figur 1, s.10) Vid en vertikal granskning bör man dock observera att i dagens postmoderna samhälle skiljer sig inte livsskedena och åldersstadierna så klart från varandra som under den moderna perioden (t.ex. Gillis 1993). Levnadsloppet har individualiserats, eftersom perioderna av arbete, studier, arbetslöshet och fritid i en enskild människas liv inte alltid håller sig inom de traditionella gränserna för de olika livsskedena. Å andra sidan har många drag i den individuella utveckling som hör ihop med åldern, levnadsloppet strukturella egenskaper samt de samhällsnormer och kulturbundna förväntningar som hänför sig till olika livskeden förblivit oförändrade.

Bland det första som bör göras för teoribildningen kring ungdomsfostran är att avgränsa forskningsområdet med hjälp av en vertikal dimension. Ungdomsfostran kan anses ta vid där småbarnsfostran upphör. I den internationella vetenskapliga diskussionen har man ansett att småbarnsfostran omfattar åren från födelsen till åtta års ålder (Hujala m.fl. 1998, 1). Man har försökt göra småbarnsfostran till ett begrepp som täcker hela fältet (Karila & Kinos & Virtanen 2001, 13), men alltjämt associeras det främst med den barnfostran som kommunerna och staten arrangerar och övervakar. Trots att man



också officiellt har betonat pedagogisk interaktion som grundläggande innehåll i småbarnsfostran (Varhaiskasvatussunnittelun perusteet 2005, 11), avser man med termen i praktiken oftast olika dagvårdsformer och ibland också nybörjarundervisningen i grundskolans årskurser 1 och 2. I varje fall anses att småbarnsfostran som längst kan sträcka sig till barnets första skolår. Men barn i åldern 8–12 år kan inte på biologiskt-fysiologiska, psykiska, sociala eller juridiska grunder anses höra hemma inom ungdomsfostran, alltså verkar det finnas ett glapp mellan småbarns- och ungdomsfostran. En kritisk bedömning ger vid handen att termen småbarnsfostran och dess innehåll inte fungerar särskilt bra i samband med livslång fostran. I stället för småbarnsfostran behövs ett begrepp som tydligt täcker hela barndomen och alla barndomens uppväxtmiljöer. Det förträffliga begreppet ”barnfostran” ger enligt akademiska vetenskapsidkare antagligen alltför vardagliga associationer.

På motsvarande sätt kan man anse att ungdomsfostran upphör där vuxenfostran tar vid. Inom vuxenfostran har man vanligen inte i ålder exakt definierat när vuxenheten börjar. I Aulis Alanens (1986, 15) definition ses vuxenpedagogik som en organiserad pedagogisk verksamhet där vuxna utanför den normala skolundervisningen målmedvetet kan lära sig mera. Det som kännetecknar vuxenfostran är enligt Alanens definition det att de som studerar är vuxna, vilket definieras på basis av utbildningsnivå och -form. Läropliktsskolan och sådana allmänbildande och yrkesinriktade studier som bedrivs genast efter den betraktas inte som vuxenfostran. Högskoleutbildning som siktar på akademiska grundexamina ingår inte heller vanligen i vuxenfostran (ibid., 21). I det fria bildningsarbete som ingår i vuxenfostran deltar många unga, bland annat i medborgar- och arbetarinstitutioner, vilket innebär att det inom praktisk vuxenfostran finns en gränzon där ungdomsfostran och vuxenfostran möts. Alanen (ibid., 17) har kallat denna zon för främjande av ungdomars vuxenblivande, ett intressant forskningsområde som är gemensamt för vuxenfostran och ungdomsfostran.

Att en person verkar inom arbetslivet har setts som ett av kriterierna för vuxenhet. Den strukturella arbetslösheten och långtidsarbetslösheten, ungdomars sena inträde i arbetslivet och snuttarbetandet under studierna i ungdomsåren gör det emellertid svårt att använda arbetslivskriteriet då man definierar gränsen mellan ungdomstid och vuxenhet. Det lärande och den utbildning som sker inom arbetslivet är inte ett forskningsobjekt enbart för vuxenfostran.

Det är nyttigt men problematiskt att definiera ungdomsfostrans forskningsområde med hjälp av småbarnsfostran och vuxenfostran. Ungdomstiden bör därtill även granskas som ett biologiskt-fysiologiskt, psykiskt, socialt och juridiskt avgränsat skede av livet, i vilket den del av befolkningen som kallas ungdomar befinner sig. Puberteten, som upphör när man når fysiologisk-biologisk köns-mognad, är ett starkt och konkret skede i den individuella utvecklingen. För samhällenas kontinuitet och beständighet är puberteten en så central del av individens utveckling, att maktsystem och kulturer genom historien har försökt kontrollera och styra den. Puberteten kan ses som inledningen till övergångskedet mellan barndom och ungdom. Utmärkande för ungdomstiden är att en ung människa vanligen inte får en vuxens sociala ställning så snart köns-mognaden är uppnådd.

Man anser att människan utom det biologiskt-fysiologiska mognandet genomgår en särskild psykisk ungdomstid. Den psykiska ungdomstiden betraktas som en till puberteten kopplad tid av inre jäsning då man klarar av de utvecklingsuppgifter som hör till detta stadium och genomgår en speciell identitetskris. Med utvecklingsuppgifter avser Robert Havighurst (1982) sådana färdigheter, kunskaper och attityder som människan i ett visst skede i livet måste tillägna sig för att anpassa sig till sin omgivning och bli accepterad socialt. Att skapa en helhetsbild av sig själv, det vill säga en identitet, har under den moderna tidsperioden setts som just ungdomstidens centrala utvecklingsuppgift (t.ex. Erikson 1994). I det moderna samhället har ungdomstidens koppling till arbete brutits, och fostran, som istället blev innehållet i detta utvecklingsstadium, kunde inte ensam erbjuda ett fält för identitetsskapande. Ungdomar bygger därför sitt jag också i ungdoms- och subkulturer som är avskilda från vuxenkulturen, och de gör det även med konsumtion: genom att ”köpa” en identitet (Baethge 1989; Wyn & White 1997, 84–89). Under den postmoderna eran har identiteten fått



många ansikten och byggandet av den har blivit ett livslångt projekt. Trycket att skapa ett bestående jag i ungdomen håller därför på att minska.

Kring den biologiskt-fysiologiska ungdomstiden har det bildats ett svårtolkat rum för den sociala ungdomstiden, vars gränser medvetet eller omedvetet definieras av kulturen och samhället. Den centrala samhällseliga faktor som reglerar forskningsområdet ungdomsfostran är för det första det produktionssystem som frambringar livsnödvändiga resurser och nyttigheter. Att lösgöra sig från barndomen innebär att förmågan att reda sig självständigt ökar. Ungdomstidens väsentliga innehåll är att nå ett stadium där man kan försörja sig och är ekonomiskt obunden. I västvärlden har ekonomisk obundenhet kopplats till yrkesutövande, parbildning och familjebildning, vilket för en ung människa har betytt att skapa sin egen ekonomi och slutligt lösgöra sig från beroendet av barndomshemmet. Ju mer mångformig och differentierat produktionssystemet har blivit, desto längre har övergången till en självständig ekonomi dragit ut. (Hurrelmann 1989; Mitterauer 1986, 44–94.) I det postmoderna samhället är det inte garanterat att alla kan få ett regelbundet arbete som tryggar en självständig försörjning; att gå med i produktionssystemet är därför inte ett lika tydligt tecken som tidigare på att ungdomstiden är över.

En annan fundamental samhällselig faktor som reglerar ungdomsfostrans område är maktsystemet, bestående av politiska, juridiska och administrativa institutioner. Ett visst mått av brist på beslutanderätt i fråga om sin egen person, sin närmiljö och samhällets gemensamma angelägenheter är ungdomstidens andra grundläggande sociala kännetecken. Överallt och i alla tider har det rätt en berättigad enighet om att ett litet barn inte kan ges beslutanderätt i alla personliga avgöranden och samhällseliga frågor – när det gäller ungdomar är saken krångligare och mera kontroversiell. Maktsystemet förhåller sig tudelat till ungdomen. Å ena sidan definierar det ungdomstidens rättigheter och skyldigheter med konkreta juridiska åldersgränser (se Nuoren oikeudet 2005), å andra sidan placerar det de människor som nyligen fått de formella rättigheterna i nedre ändan av systemets maktstruktur. Uppnående av formellt medborgarskap garanterar inte ett fullvärdigt medborgarskap. Det verkliga politiska, ekonomiska, sociala och juridiska medborgarskapet förverkligas kanske först långt efter att puberteten avslutats, läroplikten genomförts, myndighetsåldern uppnåtts eller yrkesutbildningen slutförts. I ungdomen lever man i tillstånd av halvt medborgarskap, eftersom samhället vägrar ge unga människor vuxenstatus (Nieminen 1998).

Produkten av de biologiskt-fysiologiska, psykiska, sociala och juridiska faktorerna är å ena sidan en enhetlig ungdomstid, men å andra sidan skapar de sinsemellan olika tolkningar av ungdom. Dessutom överförs respektive sociala strukturer i samhället till ungdomen och resulterar i en rad sinsemellan olikartade ungdomstider och anpassningar av ungdomsfostran. Centrala sociala strukturer med avseende på ungdomstiden är befolkningens åldersstruktur, de socioekonomiska skikten (klassindelningen), könssystemet och den etniska strukturen (indelning enligt ras, språk och religion). Nyligen har det dock hävdats (Mizen 2004) att åldern trots allt är viktigast av de faktorer som reglerar ungdomars samhällseliga ställning.

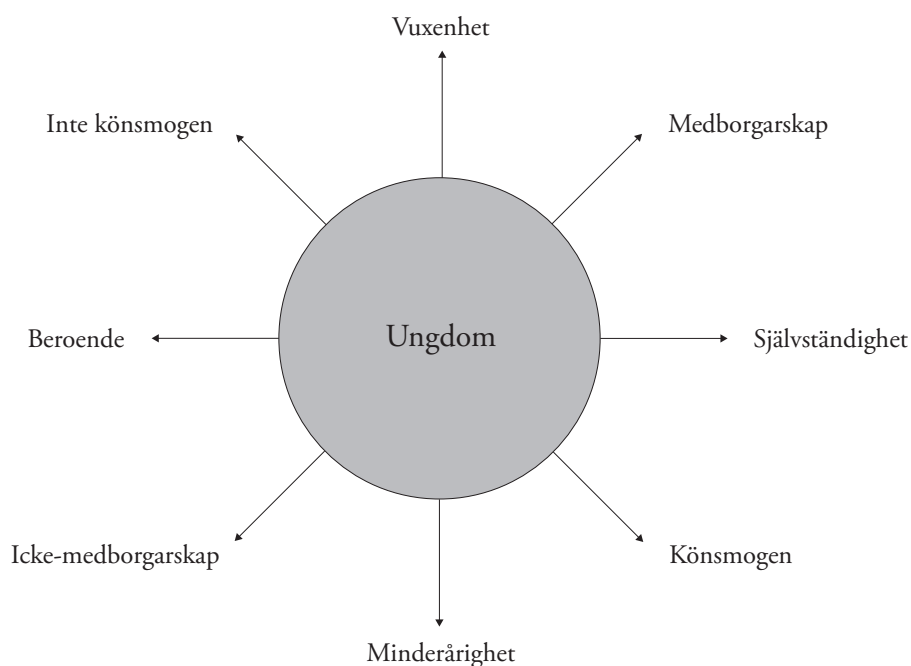
Några av de centrala dimensioner som definierar ungdomens innehåll presenteras i figur 2. Ungdomens flerdimensionella karaktär gör att ungdomsfostrans praktiska tillämpningar och forskningsområde ständigt diskuteras. Ungdomsfostrans forskningsobjekt kan inte avgränsas enbart till en pedagogisk interaktionsrelation mellan två människor, utan undersökningsobjekt blir också de kulturella och sociala miljöer, strukturer och villkor där unga växer upp och fostras. Uppväxt- och levnadsförhållanden är inte i sig intressanta för ungdomsfostran, men blir betydelsefulla då man granskar hur de stöder och styr de ungas utvecklingsprocess.



Ungdomsfostran ur ett horisontellt perspektiv

I sitt första skede berörde idén om livslång fostran endast utbildningsfrågorna inom ungdomsfostran. Trots att UNESCO:s lära om livslång fostran och till exempel den fördomsfria rapporten *Learning to be* (1972) omfattade idén om fostrans horisontella eller vågräta integration, var man inte under 1960-, 1970- och 1980-talen i stånd att överblicka hela fältet för ungdomars utveckling och fostran. Detta framgår klart av en flitigt brukad läroboks (Viljanen 1982, 13) syn på livslång fostran, som indelas i ”tre från varandra skilda skeden: förskolepedagogik, skolpedagogik och vuxenpedagogik”. Medan den världsomfattande tron på utbildningen var rådande saknade idén om livslångt lärande ett klart erkännande av den utveckling och det lärande som sker utanför skolan. Det skulle ha krävt en mer övergripande undersökning av och förståelse för ungdomars samhällsställning, livsvärld och levnadssätt samt hela livsskede.

Inom idén om livslång fostran har däremot sedan början av 1990-talet befasts ett synsätt, enligt vilket fostran och lärande granskas ur ett horisontellt perspektiv som är vidare än tidigare. Uppmärksamheten riktas alltmer på individen och perspektivet är flyttat från livslång fostran till livslångt lärande. Man har också anlagt ett vidare perspektiv på lärandet: som viktiga lärandemiljöer ses också till exempel arbetsplatser, medborgarorganisationer och människors vardagliga arbetsmiljöer (Oppimisen ilo 1997; Tuomisto 2004.) Lärandet anses täcka människans hela livsfält; det begränsar sig inte bara till skolan och utbildningen, som givetvis alltjämt är viktiga. I livsbreda lärandet ingår de kunskaper, färdigheter och attityder som människans totala personlighet består av, samt därtill de praktiska insikter vardagen kräver. (Tuomisto 2004, 65–71.)



Figur 2. Centrala dimensioner vid definition av ungdom.

Den senaste tidens utveckling har inneburit att den vågräta dimensionen av livslång fostran har stärkts, vilket i den här framställningen betyder att fostran, utveckling och lärande granskas och struktureras i relation till hela livsfältet. Den horisontella dimensionen innebär att man erkänner ungdomars alla uppväxtmiljöers betydelse, och att forskningen kring ungdomsfostran, som delområde inom pedagogiken, inriktas på alla uppväxtmiljöer i ungdomars liv.



Att man erkänt att lärandet är livslångt har gett upphov till nya begrepp. Begreppsapparaten är inte entydig, men några centrala begrepp som håller på att etableras är formell fostran, nonformell fostran, informell inläring och spontan inläring. Trots att dessa begrepp började utkristalliseras på 1990-talet går deras rötter längre bak i tiden. Bland annat blev ungdomsarbetet som informell fostran första gången behandlat av den brittiska pionjären inom flickarbetet, Josephine Macalister Brew, vars verk *Informal education. Adventures and Reflections* utkom strax efter att andra världskriget upphört (1946). Inom ungdomsfostran preciserades begreppen bland annat på 1970-talet i en undersökning som leddes av Philip H. Coombs (1973). Dess syfte var att utveckla program för nonformell fostran, främst som stöd för barn och ungdomar på landsbygden i u-länderna. Diskussionen om informell och nonformell fostran intensifierades inom det brittiska ungdomsarbetet i slutet av 1980-talet, då Tony Jeffs och Mark Smith (Smith 1988; Jeffs & Smith 1996) startade ett projekt för att precisera ungdomsarbetets teoretiska grund. Temat stärktes på 1990-talet i samband med Europeiska unionens och Europarådets ungdomsprojekt (se Bois-Reymond 2003), och under den senaste tiden har informell fostran/inläring varit aktuell både i amerikanskt ungdomsarbete (se Edginton & Kowalski & Randall 2005) och i tysk ungdomsforskning (t.ex. Rauschenbach & Dux & Sass 2006).

Ungdomsfostran kan struktureras horisontellt med hjälp av begreppen formell fostran, nonformell fostran, informell inläring och spontan inläring. Den begreppsapparat som presenteras i det följande bygger på undersökningar om ämnet och diskussioner om begreppen, men den är bearbetad för den här framställningen, med tanke på ungdomsfostran.

Med formell fostran avser man en strukturellt, systematiskt och hierarkiskt organiserad fostran. I praktiken omfattar den det formella skolsystemet, som bygger på olika läroanstalter som sköter uppgifter som är ändamålsenliga för systemet som helhet. Typiskt för formell fostran är att man avlägger examina i skolorna och får ett officiellt betyg över dem. Det är målmedveten fostran, kronologiskt arrangerad så att utbildningens innehåll och form ändras i takt med åldern, så att den beaktar den tidigare utbildningens innehåll och ifrågavarande ålderstadiums förutsättningar. Formell fostran är av tradition lärar- och utbildarcentrerad, den delger information som uppfattas som objektiv och som dessutom är indelad i olika läroämnen. Formell fostran inom ungdomsfostrans område är läropliktsskolans årskurser 7–9, gymnasiet, den grundläggande yrkesutbildningen och den högre utbildningen. Sådana former av specialpedagogik som baserar sig på placeringsbeslut och som har en nära anknytning exempelvis till läroplikten, kan också ses som formell fostran.

Med nonformell fostran förstår man en målmedveten fostran utanför den formella fostran. Den är inte strukturellt eller hierarkiskt ordnad till ett helhetssystem, den omfattas inte av utbildningssystemet och siktar inte på att ge officiella betyg. Nonformell fostran är trots allt medveten och målmedveten pedagogisk interaktion som kan genomföras i den formella fostrans periferi (t.ex. skolans klubbar), i en särskild institution (t.ex. en ungdomsgård) eller i en sådan miljö som utom fostran också har andra uppgifter. Till miljöer för nonformell fostran inom ungdomsfostran kan man bland annat räkna familjen och hemmet, ungdomsarbetet, den ledda fritidsverksamheten, arbetsplatserna och delvis även motionen och medierna.

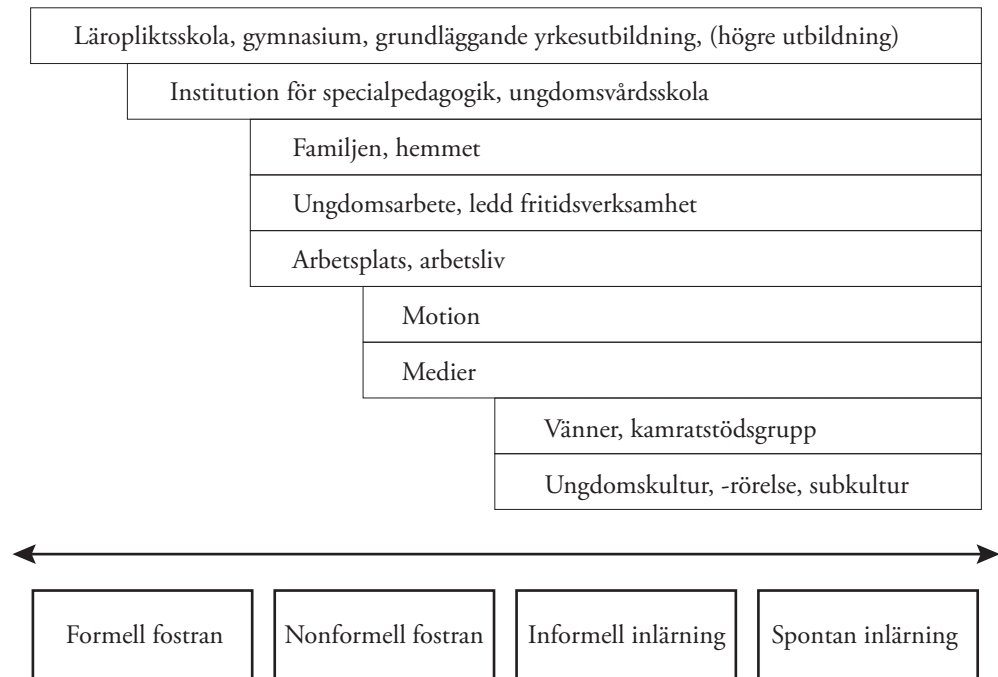
I informell inläring flyttas perspektivet till individens eller gruppens egen inlärningsprocess. Den innebär målmedvetna studier som en människa bedriver eller sådant avsiktligt införskaffande av kunskap, skicklighet och erfarenheter som hjälper individen att styra sin framtida verksamhet. Informell fostran bygger på individens eller gruppens eget mål, egen vilja, initiativkraft och aktivitet. Den kan ske i anslutning till formell eller nonformell fostran, men framför allt sker informell inläring i miljöer som inte är institutioner för fostran. Ungdomar eller ungdomsgrupper kan till exempel inom kamratgrupper, ungdomskulturer, alternativa ungdomsrörelser eller subkulturer använda medier eller informationsteknologi för att skaffa kunskap, färdigheter och erfarenhet.

Med spontan inläring avser man sådan oplanerad inläring utan mål som sker obemärkt i anslutning till nästan all verksamhet. Spontan inläring är en biprodukt av mänsklig verksamhet, och



i den ingår också det man lär sig av sina erfarenheter och misstag. I människorelationer av många slag och i vardagssituationer lär sig ungdomar sådant som hänför sig till livsideal, livsstil, interaktion och tillvägagångssätt.

I figur 3 är ungdomars uppväxtmiljöer schematiskt inplacerade i den ovan beskrivna horisontella begreppsapparaten.



Figur 3. Ungdomars uppväxtmiljöer i relation till livslång fostran.

Figuren åskådliggör hur fostran och inläring som sker i olika miljöer skiljer sig från varandra i fråga om sina utmärkande drag. Å andra sidan visar den också hur det i samma uppväxtmiljö kan förekomma olika former av fostran och inläring. Dessutom pekar figuren på det mångdimensionella i fostran och inläring; gränserna mellan formell och nonformell fostran, och mellan informell och spontan inläring är nämligen inte absoluta och entydiga. För pedagogiken öppnar det horisontella perspektivet ungdomarnas hela livsvärld, som rymmer den formella utbildningen men också kreativa metoder inspirerade av ungdomarnas egna erfarenheter. De har ofta samband med global utvecklingsgång och nätverk över nationsgränserna (se Maira & Soep 2005).

Ungdomsarbetesteorins karaktär

Enligt den rådande teoretiska grundsynen är människans utveckling livslång och livsvid. På motsvarande sätt täcker ungdomsfostrans praxis och forskningsobjekt hela livsskedet mellan barndom och vuxenhet. Sålunda analyserade erbjuder pedagogiken och ungdomsfostran en ram också för ungdomsarbetet. Kärnan i ungdomsarbetet är pedagogisk, för dess syfte är att påverka unga människors förståelse, värderingar, kunskaper, färdigheter och framtida verksamhet. Ungdomsarbete kan definieras som en ledd gruppverksamhet som baserar sig på ungdomars behov och frivilliga deltagande, och vars uppgift dels är att hjälpa ungdomar att bli en del av samhället, dels att erbjuda



dem möjligheter till lärande för att utveckla sin personlighet, samhället och kulturen. Ungdomsarbete görs och stöds av ungdoms- och medborgarorganisationer, kommuner, statsförvaltningen för ungdomsarbete, kyrkorna, församlingarna, olika sammanslutningar och vissa läroanstalter.

Inom ungdomsarbetet i Finland har teorin en kluven ställning. I det av praktisk verksamhet genomsyrade ungdomsarbetet upplevs teorin ofta som obehövlig och som ett frasmakeri, hopplöst främmande för vardagsverkligheten. Varken abstrakta filosofiska begreppsanalyser eller idealistiska världsförbättrarprogram sitter riktigt bra i ungdomsarbetet. Å andra sidan har man hoppats på hjälp av vetenskap och teori för att få ordning på ungdomsarbetets mångdimensionella värld av företeelser och dess stökiga vardag. Man har också efterlyst vetenskapens hjälp för att förklara ungdomsarbetets betydelse, men till en sådan önskan kan man i en objektiv akademisk undersökning förhålla sig återhållsam. Bristen på långsiktig begrundan och på utvecklande av ungdomsarbetets teoretiska grund har varit märkbar. Bland annat har man haft svårt att definiera ungdomsarbetets uppgifter och arrangera utbildning för ungdomsarbetarna.

En del av oklarheterna och motsättningarna gällande ungdomsarbetets teori beror helt enkelt på att man inte tillräckligt väl tänkt igenom och förstått dess uppgift och karaktär. För att precisera ungdomsarbetsteorins betydelse särskiljer vi här tre ideala teorityper: den teori som beskriver, förklarar och tolkar ungdomsarbetet (kognitivistisk teori), den teori som styr ungdomsarbetet (normativ teori) och ungdomsarbetets bruksteori (praktisk teori).

Som en kognitivistisk teori om ungdomsarbetet kan man se en sådant logiskt, i begrepp och meningar uttryckt tankebygge som beskriver, förklarar eller tolkar ungdomsarbetet och dess egenskaper. En sådan teori om ungdomsarbetet fungerar som en lins genom vilken ungdomsarbetet granskas. Målet för den kognitivistiska teorin är information om och förståelse av ungdomsarbetet, utan direkt koppling till ledningen och utförandet av arbetet. I ungdomsarbetet kan man använda en kognitivistiskt inriktad teori, men en sådan innehåller inte i sig några praktiska anvisningar. Teorin kan också ha ett kritiskt perspektiv, och då kan en ungdomsarbetare uppfatta dess innehåll som kritik, ifrågasättande eller rentav som ett underkännande av hans/hennes arbete. Den kognitivistiska teorin om ungdomsarbetet uttrycker en traditionellt akademisk och vetenskaplig teorisyn. En kognitivistiskt betonad teori om ungdomsarbetet finns till exempel i Ritva Aaltos integrationsteoretiska (1975) och Jari Ehrnrooths (1985) konfliktteoretiska analys av ungdomsarbetet.

Som en normativ teori som styr ungdomsarbetet kan man se en sådan logiskt och välgrundat tankebygge som innehåller klara ståndpunkter om ungdomsarbetets uppgifter och mål, och om de metoder som ska användas för att nå dem. En normativ teori om ungdomsarbetet byggs upp så att man med dess hjälp i princip kan styra det praktiska ungdomsarbetet. I teorin ingår en idealmodell för ungdomsarbetet, vars metod ungdomsarbetet ska försöka efterlikna. Den kan innehålla kritiska synpunkter på arbetet, men den väsentliga delen i teorin är idén om ett gott och fungerande ungdomsarbete. En styrande teori liknar ett allmänt rättesnöre eller en orienteringsgrund för ungdomsarbetet. Teorier om ungdomsarbete som innehåller normativa drag är Rafael Helankos (t.ex. 1972) utbildningssociologiska teori om ungdomsarbete, gruppedagogiska teorier (t.ex. Vesikansa 1988), upplevelse- och äventyrspedagogiska teorier (t.ex. Fischer & Klawe & Thiesen 1985), socialpedagogiska skisser till ungdomsarbete (t.ex. Kurki 1985) och den kritiska pedagogiken (t.ex. Moir 1997).

Den tredje typ av teori om ungdomsarbetet som kan särskiljas är bruksteorin, det vill säga den praktiska teorin. Med den avser man den konstruktion av förhandsuppfattningar, begrepp och ”tyst kunskap” rörande ungdomsarbetet, som styr den enskilda professionella ungdomsarbetarens eller frivilligarbetarens vardagsverksamhet. Den praktiska teorin är personlig, och där varvas vetenskaplig kunskap som erhållits genom studier, med tradition, intuition, ideologi och även med utövarens erfarenheter och världsbild (se även Alanen 1986, 46). Den kognitivistiska teorin om ungdomsarbetet är mera teoretisk, systematisk och abstrakt än den praktiska teorin, medan den normativa teorin är avsedd att styra ungdomsarbetet på ett allmänt plan. Den personliga praktiska teorin har haft stor betydelse i svagt professionaliserade



yrkeskårer av ungdomsarbetare. Tillsvidare har man inte i Finland systematiskt undersökt ungdoms- och frivilligarbetarnas åsikter utgående från bruksteorin eller den tysta kunskapen, men bland andra Matti Telemäkis (1999) och Petri Cederlöfs (2004) undersökningar om ungdomsarbetare innehåller resultat som är intressanta med avseende på den praktiska teorin.

Den praktiska teorin är ett resultat av en professionell eller frivillig aktörs arbete. Även om gränserna för de ovan presenterade teorityperna inte är absoluta, entydiga och varandra uteslutande, kan man med hjälp av dem belysa det som kännetecknar en teori om ungdomsarbetet och teoribildningssträvandena. En person kan med en teori förklara ungdomsarbetets karaktär, en annan kan utveckla ungdomsarbetets metoder och en tredje kan utföra sitt avlönade eller frivilliga arbete enligt den personliga teorin.

Ungdomsarbetsteorins delar

Utöver frågan om ungdomsarbetsteorins karaktär har en annan källa till ovisshet varit vad teorin om ungdomsarbetet egentligen innehåller. Till formen liknar ungdomsarbetsteorin den pedagogiska teorin (se Nieminen 1991). Ungdomsfostran passar som ram kring ungdomsarbetet för att deras teorier har en likartad form, men också med avseende på grundföreteelsen. Kärnan i ungdomsfostran är individens naturliga utveckling som människa, och det är också ungdomsarbetets primära uppgift att stöda och styra den. I teorin om ungdomsarbetet kan man särskilja sex olika element, som kan förekomma såväl i den kognitivistiska, den normativa som den praktiska ungdomsarbetsteorin. Alla teorierna om ungdomsarbete innehåller inte nödvändigtvis alla delar. Till formen kan ungdomsarbetsteorin vara såväl en strängt analytiskt och detaljerat skriven artikel som en härva av brokiga idéer i någons huvud.

1. Samhällssyn/samhällsideal. En teori om ungdomsarbete kan innehålla en uppfattning om samhällets art, struktur och om de krafter som påverkar dess utveckling. Dessa uppfattningar kan basera sig på skrivna abstrakta samhällsteorier, vara dolda i teorins övriga innehåll eller – som i den praktiska teorin – vara en människas egna vardagsslutsatser. Särskilt i en normativ teori om ungdomsarbete kan det finnas ett samhällsideal, det vill säga en uppfattning om det samhälle man bör sträva efter. Ett klassiskt exempel är den antikapitalistiska teori om ungdomsarbete som Helmut Lessing och Manfred Liebel (1975) på 1970-talet utvecklade i Tyska förbundsrepubliken. Den innehöll en uppfattning om det rådande kapitalistiska samhället och ett program för att med hjälp av ungdomsarbetet bygga ett bättre samhälle. Det är intressant att teman som påminner om dem i Lessings och Liebels teori nu håller på att tas med i ungdomsarbetet, under benämningen kritisk pedagogik.
2. Människosyn/människoideal. I en teori om ungdomsarbetet ingår en antingen medveten eller omedveten uppfattning om hurudan människan, och speciellt den unga människan i grunden är. I en kognitivistiskt betonad teori om ungdomsarbetet kan människouppfattningen bygga på en utvecklingspsykologisk teori eller en filosofisk tankekonstruktion. Som exempel kan nämnas att man i amerikanskt ungdomsarbete har skiljt mellan (Edginton m.fl. 2005) fyra olika filosofiska betraktelsesätt, med varsin egen uppfattning om ungdomarna. Det klassiska betraktelsesättet ser ungdomar som passiva och man väntar att de anpassar sig till det rådande samhällssystemet. Enligt det romantiska betraktelsesättet har man däremot sett ungdomar som aktiva, och väntat sig att de lär sig att delta i det fria medborgarsamhällets verksamhet. Också det progressivistiska sättet att närma sig ungdomsarbete betraktar ungdomar som aktiva, och enligt det väntar man sig att de ska bli reflekterande tänkare som i det sociala livet tillämpar den information de fått i ungdomsarbetet. Det konstruktivistiska betraktelsesättet ser likaså ungdomar som aktiva; enligt detta synsätt utvecklar ungdomsarbetet de ungas förmåga att själva styra sin personliga utveck-



ling och inläring. (Ibid., 85–93.) I den normativa och den praktiska teorin om ungdomsarbete ingår ofta en uppfattning om ett människoideal som man vill nå med ungdomsarbetets fostrande verksamhet.

3. Ekologisk syn/ekologiskt ideal. Då miljöläget har blivit en kärnfråga för mänsklighetens välbefinnande blir relationen mellan människa och natur allt viktigare. I en teori om ungdomsarbete kan man införliva en ekologisk syn på människans existerande relation till miljön, och på den relation man eftersträvar. Teorier med särskilt uttänkta naturuppfattningar finns närmast inom äventyrs- och upplevelsepedagogiken (t.ex. Telemäki 1998, 45–48), och dessutom är naturen av central betydelse i vissa ungdomsorganisationers ideologi. Det kändaste exemplet är visst den internationella scoutrörelsen där naturen från första början har spelat en viktig roll i fostringsideologin och -metoderna (t.ex. Gerr 1981).
4. Synen på uppgiften. En central del av en teori om ungdomsarbete är synen på ungdomsarbetets uppgift. I idealfallet bygger uppfattningen om ungdomsarbetets uppgift på teorins samhälls- och människosyn. En kognitivistisk teori kan innehålla en objektivitetssträvande analys av ungdomsarbetets allmänna uppgifter i samhället och under människans levnadslopp. En normativ och en praktisk teorins syn på uppgiften kan uttrycka ungdomsarbetets värdebundna målsättning att bygga ett idealsamhälle eller fostra en idealmänniska. I den litteratur som behandlar ungdomsarbetet kan man hitta ett stort antal olika syner på ungdomsarbetets uppdrag. Enligt Herman Gieseckes (1975) progressiva teori är ungdomsarbetets uppgift att emancipera ungdomarna. Att befria ungdomarna genom att fostra dem till att inse och eliminera missförhållanden som påverkar deras liv, har också i nyare tolkningar (t.ex. Moir 1997) setts som syftet med ungdomsarbetet. Ungdomsarbetarna använder ofta termer ur lagstiftningen om ungdomsarbetet för att beskriva sin uppfattning om detta arbetes uppgift, och de som gör ideellt arbete uttrycker kanske sin uppfattning på det språk som används i arbetets bärande ideologi.
5. Synen på metoderna. En ungdomsarbetsteori kan innehålla en syn på den metod som ungdomsarbetet använder för att genomföra sina uppgifter och nå sina mål. Särskilt i en normativ och i en praktisk teori är methodsynen en väsentlig del. I metoden ingår allmänt taget de praktiska principer som ska följas för att ungdomsarbetets uppgift ska fullgöras och målet för fostran nås. Enligt dessa principer handlar man i varje situation och väljer ändamålsenliga tillvägagångssätt och verktyg. Metoden kan vara av allmän typ, och ger då utrymme för arbetarens kreativitet och känsla för vad situationen kräver. Den kan också vara ett i förväg nedskrivet detaljerat recept på åtgärder som ska användas. Eftersom ungdomsarbetet har så många dimensioner är ingen metod den enda riktiga, och ungdomsarbetets metoder är inte alltid lika klart avgränsade och konsekventa tillvägagångssätt som de inom undervisningen, socialarbetet eller terapiverksamheten (se även Thole, 257–258). Ungdomsarbetets metoder är ofta mångsidiga verksamhetshelheter, i vilka mål, uppväxt- och inläringsmiljöernas strukturella faktorer och även handlingsätt fördomsfritt kombineras. Ungdomsarbetets metoder bör inte ses enbart som medryckande praktiska tillämpningar. Utgående från ungdomsfostrans perspektiv bör man notera karaktären hos den fostringsrelation som döljer sig i metoderna. Det utmärkande draget i ungdomsarbetets fostringsrelation har specificerats bland annat med utgångspunkt i dialogicitet (se Värri 1997, 173–179).
6. Värdegrund. En del som genomsyrar en teori om ungdomsarbetet är värdegrunden, med vilken man avser någonting absolut gott och riktigt som eftersträvas i ungdomsarbetet. Uppfattningarna om samhällsideal, människoideal, ekologiskt ideal och ungdomsarbetets uppgift innehåller i särskilt hög grad ställningstaganden om vad som är värdefullt och eftersträvansvärt. En uttalad värdegrund är typisk för normativa och praktiska teorier. Däremot kan en teori som beskriver, förklarar och tolkar ungdomsarbetet stöda sig på ett synsätt enligt vilket vetenskapen bör eftersträva objektivitet och värdefrihet. Enligt en sådan kognitivistisk syn är det inte vetenskapens uppgift att lösa frågan om ungdomsarbetets mål.



Det är skäl att understryka att ungdomsarbetet har en relativ värdegrund. Det finns inga sådana allmängiltiga värdegrunder med vars hjälp man kunde definiera hela ungdomsarbetsfältet och de enhetliga fostringsmål och verksamhetsnormer som styr alla organisationer som är inriktade på ungdomsarbete. Också i ungdomsarbetet kan man fastställa värdegrunder, det vill säga värden i sig, men man kommer knappast någonsin att vara helt överens om dem. Ett ännu större problem är att människors uppfattningar om värdegrundernas verkliga innehåll och praktiska tillämpningar är olika. Relativiteten har lett till att man inom ungdomsarbetet har godkänt ideologier, organisationer, tillvägagångssätt och pedagogiker som bottnar i olika värdegrunder. Enskilda organisationer eller sammanslutningar som utför ungdomsarbete kan förbinda sig till en viss värdegrund, men som helhet betraktat är ungdomsarbetet pluralistiskt, det vill säga präglas av mångfald.

I finländskt ungdomsarbete har man respekterat medborgarnas rätt att som stöd för ungdomars utveckling grunda egna sammanslutningar och organisationer, vars strävanden och tillvägagångssätt snarare bygger på medborgarnas vilja än på akademiska vetenskapsidkares teorier. Å andra sidan har man till exempel i Tyskland under senare år under ledning av vetenskapsidkare försökt skapa en socialpedagogisk teori baserad på begreppet *bildung*, som man tänker sig ska kunna styra alla former av barn- och ungdomsarbete (t.ex. Lindner & Thole & Weber 2003; Sturzenhecker & Lindner 2004). I teorin om ungdomsarbetet bör frivilliginsatsens och medborgarsamhällets betydelse beaktas på annat sätt än på många andra områden inom ungdomsfostran.

Ungdomsfostran som paraplybegrepp

Som avslutning återknyter jag till grundfrågan ”vad är ungdomsfostran”, som ställdes i artikelns början. Utgående från granskningen av livslång fostran, livslångt lärande och ungdomsarbetet kan man karakterisera ungdomsfostran som ett paraplybegrepp under vilket man samlar olika tillämpningar av ungdomars fostran och pedagogiska forskningsobjekt. Den fostran av unga som man tänker sig att samlar olika slag av praktisk ungdomsfostran har ingen motsvarighet i statsförvaltningen, den kommunala servicen eller i någon annan av samhällets institutionella strukturer. Ungdomsfostran kan inte kopplas samman med någon nuvarande yrkeskår, men under begreppet kan man ur samma aspekt studera flera yrkesgrupper som arbetar med ungdomar. Ungdomsfostrans tänkesätt hjälper människor att se de många tillvägagångssätten och innebörderna i ungdomars fostran. Det krävs att beslutsfattare, företrädare för yrkesgrupper och medborgare grannar på hur stödet och handledningen av ungdomars utveckling ska få ett tidsenligt innehåll och en vettig organisering.

Som delområde inom pedagogiken sammanför ungdomsfostran forskning och teoribildning om ungdomars fostran, utveckling och inläring; går allt väl blir resultatet en mer heltäckande, mångsidigare och mer ändamålsenlig kunskap. Både på ett begreppsteoretiskt och ett organisatoriskt-administrativt sätt kan ungdomsfostran samla under sig forskning om ungdomar. Det skulle hjälpa pedagogiken att bättre än tidigare gestalta sitt forskningsobjekt ur fostrans och det livsvida lärandets perspektiv. Paradoxalt är att ungdomsfostran, som samlar det spridda forskningsområdet, i och med att den stärks för in ett nytt delområde på pedagogikens fält.

Inom pedagogiken kunde man, trots ungdomsfostrans paraplyfunktion, i princip se den som ett till innehållet fast och endimensionellt begrepp. Enhetligheten i ungdomsfostran skulle innebära att ju längre forskningen inom området framskrider, desto mer heltäckande, träffande och samstämmigt skulle kärnan i ungdomstidens fostran kunna definieras och abstraheras. I enlighet med principen för livslång fostran borde denna adekvat definierade och distinkt abstraherade företeelse vara kärnan också i forskningen om småbarnspedagogik, vuxenpedagogik och pedagogisk gerontologi. Så här att börja med har ungdomsfostran nog med utmaningar i sin uppgift som samlande paraply.



Källor

- Aalto, Ritva (1975) Nuorten sosiaalistuminen ja nuorisotyö. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 25. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus.
- Alanen Aulis (1983) Elinikäisen kasvatuksen käsite. I boken Aulis Alanen & Juha Sihvonon (toim.) Elinikäinen kasvatustiede. Helsinki: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, Aulis (1986) Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.
- Antikainen, Ari (1986) Johdatus kasvatussosologiaan. Porvoo: WSOY.
- Baethge, Martin (1989) Individualization as Hope and as Disaster: A Socioeconomic Perspective. I boken Klaus Hurrelmann & Uwe Engel (eds.) *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter, 27–41.
- Bois-Reymond, Manuela du (2003) Study on the Links between Formal and Nonformal Education. Strassbourg: Council of Europe, Directorate of Youth and Sport.
- Brew, J. Macalister (1946) *Informal Education. Adventures and Reflections*. London: Faber.
- Cederlöf, Petri (2004) Nuorisotyö ja sen haasteet pienissä kunnissa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Coombs, Philip H. & Prosser, Roy C. & Manzoor, Ahmed (1973) *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Edginton, Christofer R. & Kowalski, Christofer L. & Randall, Stewen W. (2005) *Youth Work. Emerging Perspectives in Youth Development*. Champaign: Sagamore Publishing.
- Ehrnrooth, Jari (1985) Nuorisotyön murros – kriittisiä huomioita nuorisotyön valtiollistumisen toisesta vaiheesta. I boken Jari Ehrnrooth & Vesa Puuronen & Timo Tammi & Tuomo Tormulainen: *Tarkasteluja nuorisotyön murroksesta ja nuorison asemasta Pohjois-Karjalassa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 10*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 59–104.
- Erikson, Erik H. (1994) *Identity: Youth and Crises*. New York: Norton.
- Fischer, Dieter & Klawe, Willy & Thiesen, Hans-Jürgen (hrsg.) (1985) (Er-) Leben statt Reden – Erläbnispädagogik in der Offenen Jugendarbeit. Weinheim: Juventa.
- Gerr, Hans E. (1981) *Baden-Powells Entwurf einer erziehung durch Scouting*. Dissertation, Julius-Maximilians-Universität, Würzburg. Bad Kissingen.
- Giesecke, Herman (1975) *Die Jugendarbeit*. München: Juventa.
- Gillis, John (1993) Vanishing Youth: The Uncertain Place of the Youth in a Global Age. *YOUNG, Nordic Journal of Youth Research* 1 (1), 3–17.
- Harva, Urpo (1968) *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Harva, Urpo (1983) Kohti elinikäistä kasvatusta. I boken Aulis Alanen & Juha Sihvonon (toim.) *Elinikäinen kasvatustiede*. Helsinki: Gaudeamus, 27-39.
- Havighurst, Robert J. (1982) *Developmental Tasks and Education*. 3. ed. New York: Longman.
- Helanko, Rafael (1972) Nuorisotyön teoria kasvatussosilogian näkökulmasta. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 9. Lappeenranta: Kansalaiskasvatuksen Keskus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko (1997) *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo: WSOY.
- Hujala, Eeva & Puroila, Anna-Maija & Parrila-Haapakoski, Sanna & Nivala, Veijo (1998) *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hurrelmann, Klaus (1989) *The Social World of Adolescents: A Sociological Perspective*. I boken Klaus Hurrelmann & Uwe Engel (eds.) *The Social Worlds of Adolescents. International Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter, 3–26.
- Jeffs, Tony & Smith, Mark (eds.) (1990) *Using informal Education*. Buckingham: Open University Press.
- Jeffs, Tony & Smith, Mark K. (1996) *Informal Education. Conversion, Democracy and Learning*. Sandiacre, Nottinghamshire: Education Now Books with YMCA George Williams College.
- Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (2001) Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. I boken Kirsti Karila & Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–24.



- Kurki, Leena (1998) Sosiaalipedagogiikka nuorisotyön kodiksi? *Janus* 6 (4), 430–446.
- Kuusinen, Jorma & Paloniemi, Susanna (2002) Kasvatuserontologian teoriaa ja käytäntöä. I boken Eino Heikkinen & Marjatta Marin (toim.) *Vanhuuden voimavarat*. Helsinki: Tammi, 153–172.
- Learning to Be (1972): *Learning to be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Lehtovaara, Arvo & Koskenniemi, Matti (1954) *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: Otava.
- Leinonen, Markku (2004) Elämänlaajuinen oppiminen ja eurooppalaisen kasvatuksen perinne. I boken Pekka Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 17–48.
- Lessing, Helmut & Liebel, Manfred (1975) *Jugend in der Klassengesellschaft: marxistische Jugendforschung und anti-kapitalistische Jugendarbeit*. München: Juventa.
- Lindner, Werner & Thole, Werner & Weber, Jochen (hrsg.) (2003) *Kinder- und Jugenarbeit als Bildungsprojekt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Maira, Sunaina & Soep, Lisbeth (2005) *Youthscapes. The Popular, the National, the Global*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Miles, Steven & Pohl, Axel & Stauber, Barbara & Walther, Andreas & Banha, Rui Manuel Bargiela & Gomes, Maria do Carmo (2002) *Communities of Youth: Cultural Practice and Informal Learning*. Aldershot: Ashgate.
- Mitterauer, Michael (1986) *Sozialgeschichte der Jugend*. Germany: Suhrkamp.
- Mizen, Phil (2004) *The Changing State of Youth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Moir, Stuart (1997) *Theory in Practice. Towards a Critical Pedagogy of Youth*. *Concept* 7 (1), 15–20.
- Nieminen, Juha (1991) Mitä on nuorisotyön teoria? I boken Juha Nieminen (toim.) *Näkökulmia nuorisotyöhön*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 50. Tampere: Tampereen yliopisto, 1–14.
- Nieminen, Juha (1996) Kasvatustiede nuorisotyöntekijöiden koulutuksen perustana. I boken Saila Anttonen & Vesa Huotari (toim.) *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 14, Tampere: Tampereen yliopisto, 117–146.
- Nieminen, Juha (1998) *Citizenship and Youth: Changes in Finnish Youth Work after the Second World War*. *YOUNG, Nordic Journal of Youth Research* 6 (1), 19–33.
- Nieminen, Juha (2003) Vanhempain valvottavista asiantuntijain analysoitaviksi. Auktoriteetti ja ammatillistuminen suomalaisessa nuorisokasvatuksessa. I boken Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen (toim.) *Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 261–282.
- Nuoren oikeudet (2005) *Toimittaneet Marjukka Litmala & Mirva Lohiniva-Kerkelä*. Helsinki: Edita Publishing.
- Oppimisen ilo (1997) *Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteanmietintö 1997: 14*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rauschenbach, Thomas & Dux, Wiebken & Sass, Erich (2006) *Informelles lernen im Jugendalter*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Rauste-von Wright, Maija-Liisa (1990) Kasvatustieteen tiedeperusta: yhä hienosyisempiä taksonomioita vai jotain muuta? *Kasvatus* 21 (2), 134–138.
- Rinne, Risto & Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno (2000) *Johdatus kasvatustieteisiin*. Porvoo: WSOY.
- Salmi, Marjaana (2001) Nuorisotyön yliopistotasoinen opiskelu kohta historiaa? *Nuorisotyö* 4/2001, 26–27.
- Siljander, Pauli (2002) *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Smith, Mark (1988) *Developing Youth Work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sturzenhecker, Benedikt & Lindner, Werner (Hrsg.) (2004) *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Telemäki, Matti (1998) *Johdatus seikkailukasvatukseen teoriaan*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita 11/1998. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Telemäki, Matti (1999) *Taitava nuorisonkasvattaja. Suomalainen nuorisotyö 1940-luvulta tähän päivään tekijöidensä kokemana*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 19/1999. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.



- Thole, Werner (2000) *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Toiskallio, Jarmo (1998) *Ihmisen kasvu ja kasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Tuomisto, Jukka (1994) Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. I boken Anneli Kajanto & Jukka Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Vapaa sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13–45.
- Tuomisto, Jukka (2004) Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotakin? I boken Pekka Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 49–83.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) *Stakes oppaita 56*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Vesikansa, Sari (1988) *Toimintaan nuorten kanssa 1-2*. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus.
- Wilenius, Reijo (1987) *Kasvatuksen ehdot: kasvatustieteen luonnos*. Jyväskylä: Atena.
- Viljanen, Erkki (1982) *Kasvatustiede*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wyn, Johanna & White, Rob (1997) *Rethinking Youth*. Singapore: Sage.
- Värri, Veli-Matti (1997) *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere: Tampere University Press.



MEDBORGARSKAP SOM PERSPEKTIV PÅ UNGDOMSFOSTRANS TEORI

Elina Nivala

Under de senaste åren har diskussionen om medborgarskap och medborgarfostran av flera olika orsaker varit livlig. Hos oss har både den politiskt-samhälleliga och den vetenskapliga diskussionen speciellt stimulerats av det politikprogram för medborgarinflytande (se t.ex. Politikprogrammet för medborgarinflytande 2006) som ingick i Matti Vanhanens regerings (2003–2007) regeringsprogram. Politikprogrammet kom till på grund av den växande oron över medborgarnas politiska passivitet och särskilt de ungas likgiltighet för samhälleliga frågor (se t.ex. Suutarinen 2002). De två senaste decenniernas tilltagande intresse för medborgarskapet anknyter ändå till mer övergripande fenomen. Att den nationalstatliga världsordningen blivit ifrågasatt kan ses som det mest grundläggande. Det har dels skett på grund av lokaliseringen av verksamhet och identiteter, dels på grund av att möjligheterna och hoten blivit världsomfattande, det vill säga att de har globaliserats. Som juridisk ställning, nationell identitet och politisk verksamhet har medborgarskapet haft en stark koppling till den moderna staten, men under de senaste decennierna har lokaliserings- och globaliseringsprocesserna äventyrat statens möjligheter att trygga sina medborgares ställning eller fungera som tillfredsställande verksamhetsmiljö. Exempel på det är å ena sidan krav från, exempelvis etniska, grupper som är mindre än staten, på särskilda medborgarrättigheter för respektive grupp, i stället för de universella statliga rättigheterna, och å andra sidan att verksamhetsmiljöer av större omfattning än staten öppnas för samhällsaktivitet, till exempel i datanät. Också Europeiska unionen har bidragit till diskussionen med sin idé om ett medborgarskap som är bredare än det nationella. (Se t.ex. Fernández 2005; Dunkerley 2002.)

Begreppet medborgarskap har aktualiserats för att statens betydelse har ifrågasatts, men också på grund av den ständigt tilltagande migrationen som gör samhällena mångkulturella. Migrationen anknyter till problem som rör medborgarskap som identitet och grund för rättigheter, och i samband med den förknippas medborgarskap bland annat med diskussionen om mänskliga rättigheter (se t.ex. Shafir 2004). De totalitaristiska kommunistiska samhällenas sönderfall och deras nya utveckling till kapitalistiska nationalstater bidrog med samtalsämnen i diskussionen om medborgarskap. Exempel på det är å ena sidan problemet med avsaknad av medborgarskap (se t.ex. Lange 2001) och å andra sidan att man utgående från begreppet medborgarsamhälle undersöker de möjligheter till medborgaraktivitet som öppnar sig (jfr Seligman 1993, 157; Stevenson 2003, 19). Diskussionen om medborgarsamhället anknyter dessutom till den västerländska kritik av välfärdssamhället som började växa på 1970-talet och den diskussion om medborgarnas sociala rättigheter och nya förpliktelser som tog fart under recessionen på 1990-talet (se t.ex. Koskiahho & Nurmi & Virtanen 1999).

Medborgarskap som medlemskap i samhället

Ifall ungdomsfostrans teori analyseras utgående från medborgarskap, är det viktigt att fokusera på den relation som utvecklas mellan den unga människan och samhället, och på hur den unga genom



fostran förbereds för medlemskap i sitt samhälle. Om man alltså granskar ungdomsfostran som medborgarfostran, blir det centrala i teorin att analysera vad medborgarskap som medlemskap i samhället innebär, vilken av dimensionerna i individens och samhällets relation man då är speciellt intresserad av och hur man med dessa olika dimensioner och med fostran kan främja relationen mellan den unga människan och samhället. I denna artikel försöker jag mig på en sådan granskning, och på att skapa en möjlig teoretisk analys av medborgarfostran.

De ovan nämnda exemplen på fenomenet i anslutning till den aktuella diskussionen om medborgarskap visar vilket sammansatt begrepp det är fråga om; i engelsk litteratur sägs medborgarskap vara *an essentially contested concept* (se t.ex. Lister 1997, 3). Medborgarskapets historia sträcker sig 2500 år bakåt i tiden till de grekiska stadsstaterna (se t.ex. Riesenberg 1992), vilket betyder att det med tiden och allt eftersom världen förändrats har hunnit få många olika former – och som begrepp otaliga definitionen. Mest allmänt har medborgarskap definierats som medlemskap i en gemenskap, och med en liten precisering: i en politisk gemenskap. En sådan definition hjälper emellertid inte långt på traven, för både gemenskap och politiskhet är också de begrepp med flera betydelser. Om man i medborgarskapets historia söker en precisering av hurdana politiska gemenskaper medborgarskap förknippas med, finner man en brokig samling mycket olika stora och på olika sätt organiserade former av samlevnad: stadsstäder, stormakter, städer, nationalstater, federationer och statsförbund. Under hela medborgarskapets historia har man också försökt göra det till ett världsomfattande kosmopolitiskt begrepp som innefattar alla folk, ett världsmedborgarskap (se t.ex. Heater 1990, 8–15, 53–56, 140–152; Sihvola 2004). I visst avseende är det möjligt att med begreppet samhälle allmänt referera till olika former av historiska, politiska gemenskaper för medborgaren. I ett sådant sammanhang smalnar begreppet medborgarskap till ett medlemskap i samhället: medborgaren är medlem i samhället (jfr typindelningen av medborgarens gemenskaper, Nivala 2006). För att denna definition ska vara meningsfull är det ändå skäl att ur granskningen utesluta några av sätten att använda begreppet medborgarskap:

1. Då man använder medborgarskap som juridiskt begrepp, det vill säga refererar till det som formell, lagstadgad ställning, förknippad med bestämda formella rättigheter och skyldigheter, är det med tanke på granskningen väsentligt vilken samhällsform det rör sig om. En allmänt hållen definition av samhällsmedlemskap fungerar alltså inte. Numera sätter ett sådant formellt användningssätt medborgarskap i relation till staten och uttryckligen till staten som rättslig konstruktion, som offentligt samfund i det internationella systemet av stater. Då avses med medborgarskap en människas rättsliga ställning i en bestämd stat. Denna ställning kan man födas till, eller erhålla genom ett särskild förfarande som på ett formellt plan garanterar personen ifrågavarande statsbeskydd och de medborgerliga rättigheter staten tryggar. (Se t.ex. Jyränki & Perttunen & Vilkkonen 1989, 13–17, 111–170.) Denna formella medborgarskapsstatus är inte intressant med tanke på fostran, och därför lämnar jag den utanför min granskning.
2. Då man förknippar medborgarskap med begreppet folk accentueras en människas tillhörighet i en kulturellt specifik, relativt homogen grupp. I detta sammanhang är det inte heller någon särskilt beskrivande analys att på ett allmänt plan definiera en medborgare som en medlem av samhället, snarare uppfattas medborgarskap som ett medlemskap i en nationell gemenskap. Det intressanta blir då en granskning av skillnader och likheter mellan de nationella gemenskaperna. I verkligheten kan gruppernas gränser också klyva samhällen, och då är ett medlemskap i samhället och ett i den nationella gemenskapen inte liktydiga bestämningar. Denna nationella synvinkel knyts av historiska skäl i praktiken samman med den formella definitionen av medborgarskap på så sätt, att det till exempel i Finland är svårt att skilja mellan formellt finskt medborgarskap och finskhet. Skillnaden är dock klar: finskhet bygger på härkomst och inlärd sader, kulturella särdrag, medan formellt medborgarskap oberoende av härkomst kan beviljas vem som helst som uppfyller villkoren



för medborgarskapsstatus – som inte inbegriper kulturell finskhet eller det att bli finsk. Det är ändå vanligt att man då man talar om en ordentlig medborgare avser just kulturellt uppskattade drag, till exempel finsk *sisu* och hederlighet. (Se t.ex. Harinen 2005.) Bruket av ett sådant medborgarskapsbegrepp innehåller en idé om medlemskap i en speciell nationell gemenskap, och kan inte på ett meningsfullt sätt granskas endast på ett allmänt plan, som ett medlemskap i samhället. Ur ett fostransperspektiv är förberedande för medlemskap i den nationella gemenskapen ändå ett intressant fenomen, för historiskt sett har medborgarfostran under de senaste seklerna i mycket hög grad varit just nationell (se t.ex. Arola 2003; Boli 1989; Englund 1986; Heater 1990, 110–111; se även Dewey 1955, 102–109, 113–115). I den här artikeln lämnar jag den trots allt utanför min egentliga granskning (med undantag för ett kort sidospår i stycket ”Kulturell verksamhet och fostran”), och jag lyfter heller inte fram sådana specialfrågor om nationalitet och kulturell mångfald som i praktiken givetvis hör ihop med medlemskap i ett samhälle; de har under de senaste åren behandlats ingående i Finland (se t.ex. Harinen 2000; 2003).

Då man ur granskningen utesluter det formella och det nationella sättet att definiera medborgarskap, återstår en mera allmän diskussion om medborgarskap som särskilt anknyter till medborgarens verksamhet. Då riktas uppmärksamheten på det som i praktiken definierar en människa som medborgare. Medborgarskap som medlemskap i samhället kommer till uttryck och förverkligas i människors handlande: då en person fungerar i samhällets olika verksamhetsmiljöer, också utanför sin privata livsmiljö, kan han anses förverkliga sitt medborgarskap. Granskar man medborgarskap med avseende på rättigheter och skyldigheter, är det fråga om att formella rättigheter och skyldigheter som hänförs till den juridiska ställningen omsätts i praktiken, alltså i verksamheten (jfr *formal and substantive citizenship*, t.ex. van Gunsteren 1998, 12).

De politiska rättigheterna anses allmänt vara kärnan i medborgarskapet, och den mest traditionella verksamhetsmiljön är just politisk, då medborgarskap särskilt innebär medverkan – eller åtminstone potentiell medverkan, det vill säga rätt att delta – i det samhälleliga beslutsfattandet. Denna medborgarens politiska verksamhet kan ta sig olika uttryck, från röstande i kommunalval till deltagande i en demonstration mot snuttjobb. Medborgarens verksamhetsmöjligheter i samhället begränsar sig ändå inte till politisk påtryckning av detta slag, även om man ur en viss synvinkel kan önska se saken på det sättet (se t.ex. Tomperi & Piattoeva 2005, 252–253). Ifall man tänker sig att medborgaren är medlem av det politiska samfund som definieras som ett samhälle, och det politiska i vidare mening än ”det traditionellt politiska” förstås som en offentlig verksamhet som hänförs till gemensamma, alltså samhälleliga frågor (se t.ex. Paloheimo & Wiberg 1997, 15), kan människans verksamhet, åtminstone också i ekonomisk, kulturell och social bemärkelse, definieras som medborgaraktivitet. I diskussionen om medborgarskap ingår då samhällsaktivitet i mycket vid bemärkelse: medborgarens verksamhet som arbetstagare och skattebetalare, konsument och återanvändare, deltagare i olika slag av ungdomsverksamhet och i medborgarinstitutets kurser, som stadsdelsaktiv, frivilligarbetare och så vidare. När det gäller ett medborgarskap som förverkligas som ett sådant funktionellt samhällsmedlemskap innebär medborgarfostran – och ungdomsfostran som ett av dess åldersgruppsspecifika områden – särskilt ett stöttande av människans samhälleliga funktionsförmåga: stöd för utvecklingen av de kunskaper, den förmåga, de övriga färdigheter och attityder som utgör en medborgares mångsidiga funktionsförmåga.

SAMHÄLLELIG FOSTRAN, SOCIALISATION OCH INTEGRATION

Tillkomsten av den funktionsförmåga som samhällsmedlemskap och aktivt medborgarskap förutsätter kan granskas både med hjälp av begreppet socialisation och med begreppet fostran. Utan att i detta



sammanhang gå djupare in på relationen mellan dessa begrepp, som kan definieras på olika sätt (se t.ex. Siljander 1997; Peltonen 1997) konstaterar jag endast att jag med socialisation refererar till den övergripande, relativt oplanerade process där människan anpassas till samhället, tillägnar sig i samhället rådande sätt att handla och tänka. Med fostran avser jag en i jämförelse med socialisationen mera målmedveten verksamhet som bygger på mer individuella, planmässiga fostringsåtgärder, och vars mål är att individen med gott resultat ska anpassas till samhället. (Se även Siljander 2002, 23–25, 45). Uppfattad på detta sätt innebär fostran ledning av och stöd för socialisationen. Inom spansk socialpedagogik talar man om fostran som stöttande av en god socialisation (se t.ex. Quintana 1994, 170–173).

Ett sådant synsätt väcker frågan om vem som bestämmer socialisationens riktning; vem ger den goda socialisationen ett innehåll, om det är den som är ungdomsfostrans mål? En sorts definition av den goda socialisationen uppstår redan då man teoretiskt definierar vad man tänker sig att socialisationen handlar om. Det finns olika teorier om socialisation, och de skiljer sig på ett avgörande sätt från varandra i fråga om synen på samhällets karaktär. I de funktionalistiska socialisationsteorierna ses samhället som en rätt oföränderlig social struktur som hålls ihop av enhetliga normer, och som i socialisationen överförs till den nya generationen de tanke- och beteendemodeller som garanterar kontinuiteten. Människan ses som en passiv mottagare och inhämtare av sociala influenser. I de kritiska socialisationsteorierna däremot ses samhället inte som enhetligt, utan som bestående av flera grupper med motstridiga värderingar, normer och sätt att tänka. I fråga om socialisationen är det avgörande vilken grupp i samhället som har makten. Då en grupp befinner sig i maktposition kan den, via samhällsinstitutioner, till medlemmarna i alla grupper överföra ett sätt att tänka som anpassar dem till den rådande situationen, och på så sätt stärka maktpositionen och bibehålla de övriga gruppernas underordnade ställning. Enligt de kritiska teorierna bör en sådan passiverande socialisation göras synlig och ifrågasättas. Med hjälp av fostran bör man ge färdigheter att ingripa mot samhällets ojämlika strukturer.

Enligt den tredje gruppen, det vill säga de interaktiva socialisationsteorierna riktas uppmärksamheten vid socialisation på en interaktion genom vilken individen småningom utvecklas till en medlem av samhället. Denna utveckling innebär att man tar till sig sociala influenser men också att man formar om dem. Socialisationen sker i interaktion mellan människor, och samtidigt är den en interaktion mellan människan och samhället, en process där båda kan förändras. Samhället uppfattas alltså som en social formation som utvecklas och förnyas. (Antikainen 1998; Stensmo 1991; se även Benedicto & Luz Morán 2002, 48–57.)

Med tanke på en strukturering av ungdomsfostran verkar en sammanslagning av den interaktiva och den kritiska synen på socialisation vara mest meningsfullt. Ur ett interaktivt-kritiskt perspektiv ser man socialisationen som en livslång process. Dess tyngdpunkt ligger i början av livet, alltså i barndomen, då människan under det primära socialisationsskedet utvecklas till medlem av sin första nära gemenskap. En annan tyngdpunkt finns i ungdomsåren då en mer övergripande samhällelig funktionsförmåga utvecklas i och med den sekundära socialisationen. Grunden för funktionsförmågan är att tillägna sig alla de socialt delade kunskaper och färdigheter som människan behöver för att kunna uppträda på ett sätt som samhället godkänner och, åtminstone vid behov, fungera som en aktiv medlem. Socialisationen är alltså en utveckling mot funktionellt medborgarskap. Den socialisation som formar medborgarens funktionsförmåga upphör dock inte med ungdomstiden, utan människan tillägnar sig oavbrutet influenser från sin omgivning, och särskilt intensivt då relationen till omgivningen förändras. Förändringen kan antingen ske i samhället, i form av olika historiska omvälvningar eller till följd av människans eget handlande, då hon byter till en helt annorlunda miljö. Dessutom förändras relationen hela tiden i takt med att människan själv utvecklas; på tröskeln till vuxenheten är relationen till samhället en annan än i medelåldern. Socialisationen är ändå inte bara en enkelriktad socialisering av människan i enlighet med den socialt accepterade modellen,



utan anpassningen i samhället är förenad med en parallell process, människans individualisering i relation till sin omgivning. Människan tillgodogör sig inte bara det existerande samhällets krav, i den sociala funktionsförmågans utveckling ingår också en differentiering där man blir sig själv: utvecklar eget tänkande, egna värderingar och tänkande. Tack vare denna individualisering växer individens beredskap att fungera i samhället så att hon vid behov också kan byta ut den sociala verklighet som omger henne. (Se t.ex. Antikainen 1998, 103-110; Benedicto & Luz Morán 2002, 51-53; Damon 1988, 3-6; Hirsjärvi & Huttunen 1997, 33-35; Siljander 2002, 44-47.)

Fostran som styrning av socialisationen och stöttande av en god socialisation är en planerad verksamhet, vars mål i sista hand bestäms av fostraren. Uppfattad på detta sätt grundar sig den goda socialisationens innehåll egentligen på fostrarens samhälls- och människosyn. I en praktisk fostrings-situation är man inte alltid inriktad på att förverkliga några medvetet uppställda mål; den är en till formen mera oplanerad interaktion. Riktningen för en sådan fostrande interaktion styrs av allmän-nare fostringsmål, uppfattningar i samhället om vilka slags färdigheter man bör understöda hos en människa i utveckling. Ofta ligger sådana uppfattningar också bakom enskilda fostrares medvetet uppställda fostringsmål. Medborgarfostran, vars syfte är att stöda individens anpassning i samhället, är speciellt bunden till huruvida man vill bevara samhället oförändrat eller satsa på en kontinuerlig samhällelig utveckling (se t.ex. Dewey 1955, 94, 100-101). I båda fallen kan man konstatera att medborgarfostrans allmänna mål är att rusta individen för att bli en handlingskraftig medlem av sin politiska gemenskap. Däremot är det fostrans grundläggande mål som bestämmer vilket slags samhällelig handlingskraft man eftersträvar med fostran: vill man utveckla färdighet att anpassa sig till omständigheterna eller förhålla sig kritiskt till dem.

Den anpassning till samhället som är fostrans mål kan även granskas med avseende på samhällelig integration. Synvinkeln är då individens förberedande för det i samhället godtagna sättet att leva; med fostran utvecklar man individens beredskap att utan större konflikter klara sig i det existerande samhället. Om den samhälleliga integrationen misslyckas innebär det att individen av någon anledning inte tillägnar sig de behövliga färdigheterna och inte finner sin plats i samhället, utan lever och verkar mot vedertagna seder. Risken är att man förlorar fästet i samhället, hamnar i marginalen, i utkanten (jfr diskussionen om marginalisering, t.ex. Helne & Hänninen & Karjalainen 2004). En sådan situation är problematisk för samhället, eftersom den rubbar den rådande ordningen. Samhället försöker alltså att med olika fostrande åtgärder garantera sina medlemmars integration, eftersom det är förutsättningen för att balansen i samhället ska bevaras. Tryggandet av integrationen bygger på att individerna anpassas till ett enhetligt ”normalt levnadssätt” och ett oföränderligt system, men kan också grunda sig på utvecklande av sådan handlingsberedskap som möjliggör samhällelig mångfald och förändring, samt på stöd vid livsval. (Betr. integration se t.ex. Madsen 2001.) Också med tanke på granskningen av integrationen är det alltså av betydelse om det i samhället finns en tendens till kvävande oföränderlighet eller till framstegsvänlig förändring. Själva integrationssträvan kan inte definieras som önskvärd eller icke önskvärd; den är en viktig del av människans anpassning i samhället och är därmed också medborgarfostran.

UNGDOMEN SOM DEN TID DÅ MAN FÖRBEREDER SIG FÖR ATT BLI MEDLEM I SAMHÄLLET

Samhällets medvetna fostran koncentreras till ungdomsåren, och även med tanke på socialisationen är ungdomen den centrala tidsperioden då det gäller anpassningen i samhället. Ungdomstiden definieras på många olika sätt, men i detta sammanhang är det inte nödvändigt att göra en exakt definition; det är viktigare att uppfatta ungdomstiden som ett åldersstadium då människan småningom skaffar sig beredskap för självständigt handlande i samhälleliga verksamhetsmiljöer som är



större än den privata livsmiljön. Den allmänna uppfattningen är att ungdomstiden är en speciell tid för utveckling till medlem i samhället, en period för olika slag av medlemsförhandlingar (se t.ex. Harinen & Suurpää 2003). Jag vill ändå inte beskriva ungdomstiden som ett tillstånd helt utanför samhället eller som en från både barns och vuxnas verklighet avskild värld där man förbereder sig för vuxenheten (se t.ex. Mäki-Kulmala 1993, 24). I min granskning är det viktigt att ungdomarna uppfattas som medlemmar av samma samhällsliga verklighet som vuxna och barn. De ungas medlemskap i samhället är bara annorlunda.

För det första skiljer sig barns och ungdomars medlemskap från vuxnas för att de inte har samma formella rättigheter, till exempel politiska medborgerliga rättigheter, som vuxna har. De har visserligen inte riktigt samma skyldigheter heller, eftersom det finns lagstadgade åldersgränser för en del av de medborgerliga rättigheterna och skyldigheterna. Redan som barn har en människa ändå ett betydande antal formella medborgerliga rättigheter, som hon kan förverkliga i sin verksamhet i olika miljöer. Barn och ungdomar är alltså aktörer i samhället, men deras verksamhetsmöjligheter och -beredskap är mera begränsade än de vuxnas: deras medlemskap i samhället är inte ett "fullt medlemskap". Detta medlemskaps fullständighet eller ofullständighet betyder ändå inte att barn och ungdomar på något sätt har mindre betydelse eller värde än vuxna (jfr Harinen 2000, 31–32; Janoski 1998, 92–93), utan de syftar enbart på begränsningarna i verksamhetsmöjligheter och beredskap. På den här punkten skiljer sig ungdomstiden från barndomen, då möjligheterna och beredskapen starkt börjar utvecklas. Det är sålunda inte möjligt att entydigt skilja barndom, ungdom och vuxenhet från varandra. Det är likaså omöjligt att bestämma när man uppnår "fullt medlemskap" i samhället, för liksom socialisationsprocessen är livslång så lär utvecklingen mot medlemskap i samhället också vara en livslång uppgift, och att avgöra när den är fullgjord är inte möjligt (jfr Hirsjärvi & Huttunen 1997, 71–72). Utvecklingen av förmågan att fungera i samhället är alltså individuell, trots att man ställer upp allmänna mål för den (se t.ex. Dynneson & Gross 1991, 17).

Det lilla barnets medlemskap i samhället förverkligas i praktiken via familjen. Barnets huvudsakliga verksamhetsmiljöer är privata, inte samhällsliga: det egna hemmet och gården, andra familjers hem och så vidare. Man kan ändå tänka sig att också ett litet barn har en relation till samhället, men den upprätthålls genom familjens förmedling, vilket också bestämmer barnets verksamhet. Barnet fungerar inte aktivt och av eget initiativ i den samhällsliga verksamhetsmiljön, trots att han/hon under en vuxens ledning kan tyckas sköta små uppgifter, öva praktiska färdigheter. Ett sådant målmedvetet utvecklande av samhällsfärdigheter kan börja rätt tidigt, till exempel så att man lär ut och övar trafikbeteende. Ifråga om aktiv insats är det lilla barnets medlemskap i samhället sålunda obetydligt, men inte obefintligt, och börjar utvecklas redan under den primära socialisationen. I familjen och i sin närmaste omgivning lär sig barnet de modeller och regler för social verksamhet, som är grunden för att den samhällsliga funktionsförmågan ska utvecklas. På så sätt utvecklas hon/han småningom till en individ som är medveten om sin särart och sina verksamhetsmöjligheter. (Benedicto & Luz Morán 2002, 82–83; se även Büchner 1990, 73–74; Dynneson & Gross 1991, 16.)

Då verksamhetsmiljön utvidgas och sträcker sig utanför hemmet och den närmaste omgivningen börjar de vuxnas kontrollerande grepp om barnets verksamhet släppa, så att möjligheterna till självständiga val och beslut ökar. Numera anser man att utvidgningen av dessa verksamhetsfält (jfr Satka & Moilanen 2004, 127–128) och därmed också utvecklingen mot självständighet (också tvånget att bli självständig) börjar allt tidigare, då föräldrarna ger sina barn makt som konsumenter – via sin veckopeng börjar barn redan tidigt skapa en relation till samhällets ekonomiska system. (Se t.ex. Büchner 1990, 75, 78, 82–83.) När den självständiga verksamhetsmiljön utvidgas sker all verksamhet inte längre genom familjens eller en vuxens förmedling, och barnet börjar få en direkt relation till samhällsliga miljöer. Hemmets närmaste omgivning, gatorna, parkerna och lekplatserna blir ställen där man kan träna självständigt handlande, och beaktansvärt är att de också är miljöer för social interaktion där barnet – inte längre styrt av vuxna – möter jämnåriga och även människor



i olika åldrar. Vid en viss ålder börjar en relation till samhällets officiella institutioner utvecklas: en del av barnen är redan i dagvård, men med tanke på anpassningen till samhället är skolan den klart mest betydande faktorn. (Benedicto & Luz Morán 2002, 81–82; Dynneson & Gross 1991, 15–19; se även Fine 1998, 213; Itkonen 1998; jfr Büchner 1990, 79–80.)

Skolan är inte likt hemmet en naturlig fostrings- och socialisationsmiljö, utan en organisation som särskilt utvecklar samhällsmedlemmarnas kunskaps- och färdighetsmässiga beredskap och värderingar. Skolans mål för fostran är således på ett speciellt sätt bundna till samhällets grundläggande mål för medborgarfostran, det vill säga att man antingen håller fast vid det oföränderliga eller försöker skapa ett samhälle som utvecklas. De officiella målen för skolans fostran och undervisning formuleras i läroplanerna, och dem försöker man huvudsakligen förverkliga under lektioner och via undervisningsinnehållet. Samtidigt fungerar skolan också som en samhällsanpassande miljö, som ett miniatyrsamhälle. Det dagliga umgänget i skolan, lärarnas sätt att arbeta och deras inställning, undervisningsmetoder, sätt att bedöma inläringen, olika stödformer för inläringen, elevernas möjligheter att påverka saker i skolan – skolans verksamhetskultur i sin helhet – inverkar på hur barns och ungdomars samhällsliga funktionsförmåga utvecklas. Genom att styra och kontrollera elevernas uppförande och ge inläringen ramar och mål förmedlar skolan en modell av hurdan en god medborgare ska vara. (Se bl.a. Boli 1989; Dewey 1955; Dynneson & Gross 1991; Englund 1986; Heater 1990, 204–205; Tomperi & Piattoeva 2005; jfr Rinne 1984, 298–308.)

På många sätt öppnar skolan en kanal till samhällslig verksamhet för den unga människan. Förutom att den stöder utvecklingen av de färdigheter som samhällslig verksamhet förutsätter, fungerar den också som det moderna samhällets övergångsrit till fullvärdigt medlemskap. Att man genomgått grundläggande utbildning fungerar som formell förutsättning för att komma in på yrkesutbildning, och på så sätt som kanal till arbetslivet, som betraktas som det centrala område där man förverkligar sitt samhällsmedlemskap. Att genomgå skolan är också en socialt producerad förutsättning för att nå trovärdighet i samhället. Man kan nämligen tänka att en medborgare, för att helt och fullt kunna delta i beslut om gemensamma frågor, bör ha formell rätt men också kunna visa något slags prov på sin förmåga att klara sina skyldigheter som samhällsmedlem. En ung människas viktigaste plikt är läroplikten, och att man klarat skolan fungerar därför som det första beviset på medborgarfärdighet. När den unga människan har gett detta bevis kan hon småningom på allvar börja forma sin självständiga ställning inom samhällets olika verksamhetsområden: i utbildningen, arbetslivet, i sin egen nya familj och i medborgarverksamhet. Strävan efter att nå den fullvärdiga ställning som behövs för trovärdigheten fortsätter visserligen med nya fordringar: man behöver en yrkesutbildning eller en akademisk utbildning, man måste hitta en arbetsplats, man bör bli ekonomiskt självständig och så vidare. Utöver en yttre trovärdighet behöver den unga människan trots allt också inre trovärdighet, tro på sina egna samhällsliga färdigheter. För att utveckla dem är utbildningen viktig, men också de sociala relationerna och fritidsaktiviteterna under ungdomstiden. (Se bl.a. Boli 1989, 49–50, 20; Evans 1998.)

Fritidssysselsättningarna är betydelsefulla för den unga människans fysiska och psykiska välbefinnande och sociala utveckling, och som utvidgare av den samhällsliga verksamhetsmiljön. Fritidsaktiviteterna under ungdomstiden kan vara de samma som under barndomen, men man kan tänka sig att de vuxnas styrning och förmedling upphör när deltagarna blir äldre; hobbyn är inte längre vald av föräldrarna, den unga människan börjar med den eller fortsätter med den av egen vilja. Föräldrarna skjutsar inte heller längre alltid ungdomarna från dörr till dörr till aktiviteterna: att den unga rör sig självständigt ökar också ansvaret (jfr Büchner 1990, 79–82).

Mer än barn ägnar sig ungdomar självständigt åt hobbyer, ofta i kamratgrupper. Denna fritidsverksamhet som sker utom vuxnas omedelbara kontroll är mycket viktig också med tanke på ungdomarnas anpassning i samhället; då de till exempel rör sig i grupper i olika miljöer möter de gränser och villkor som samhället sätter för verksamheten, vilket utvecklar deras uppfattning om rättigheter



och skyldigheter. I ungdomen utvidgas också spektret av organiserade fritidssysselsättningar, och ungdomarna övergår ofta från att träna någon viss färdighet till en mera helhetsbetonad verksamhet. Via fritidssysselsättningarna kommer de i kontakt med nya människor och sådant som intresserar dem. I aktiviteterna ingår dessutom ofta inhämtande av sådana färdigheter som utvecklar förmågan att fungera i samhället (se t.ex. Kurikka 1997). Att över huvudtaget se en särskild ungdoms- och organisationsverksamhet som en möjlighet för ungdomars samhälleliga utveckling anknyter till tanken att medborgarens färdigheter utvecklas bäst i själva medborgarverksamheten, eftersom deltagandet i den ofrånkomligen gör människan mottaglig för inläring (se t.ex. Kymlicka 2002, 303). Detta gäller inte enbart sådana organisationer där syftet med verksamheten är att utöka möjligheterna till inflytande i samhället, så kallat traditionellt medborgarinflytande, utan fostrande medborgaraktivitet i vid bemärkelse kan genomföras i många typer av fritidsverksamhet. Eftersom frivillighet är dess centrala princip – till skillnad från exempelvis skolan – är den unga människan mera motiverad att lära sig nya saker om andras syn på olika frågor, lära sig ansvar och utveckla en öppen och tolerant attityd. (Ibid., 305).

För individen innebär utvecklingen under ungdomstiden alltså att sfären för självständig verksamhet vidgas, i praktiken en frigörelse från föräldrarnas ständiga styrning, men också att bli självständig som samhällsmedlem. I olika verksamhetsmiljöer börjar den unga människan skapa en egen relation till samhället, bland annat till dess ekonomiska, politiska, kulturella och sociala system. För samhället handlar det om att garantera att dessa verksamhetsmiljöer, och därmed balansen i samhället, fungerar utan störningar, genom att förbereda de unga för sina uppgifter i en större sfär än den privata livsmiljön. Att man utvecklar en fullgod förmåga att fungera i samhället är en förutsättning för att man ska hitta sin plats i samhället, vilket i bästa fall också ger en känsla av samhörighet med de övriga samhällsmedlemmarna och lust att verka för det gemensamma, förverkliga det historiska medborgaridealet. Misslyckas man med att finna sin plats kan det leda till likgiltighet, en känsla av meningslöshet och avoghet mot samhället samt till att man passivt eller aktivt drar sig undan till samhällsmarginalen. För att förhindra detta behövs en helhetsbetonad fostran som sker i olika miljöer, en ungdomsfostran som i vid bemärkelse utformas som medborgarfostran, och som på ett mångsidigt sätt stöder de ungas förmåga att fungera i samhället. (Se Evans 1998, 105–120; jfr Pulkkinen 1984, 323–333.)

Ungdomsfostran som stödjare av medborgarens förmåga att fungera i samhället

Det anses att de krav som ställs på ungdomars förmåga att fungera i samhället har ökat under de senaste decennierna, i takt med att samhället blivit mera komplicerat, det enhetliga normala sättet att leva har försvunnit, framtiden blivit omöjlig att förutspå och de samhälleliga verksamhetsmiljöerna splittrats. Det har påståtts att socialisationen blivit betydelselös eftersom den inte kan förbereda ungdomar för annat än en allmängiltig verksamhetsmodell som inte längre ens är gångbar. Man borde socialiseras in i varje enskild miljö för sig, tillägna sig de färdigheter som behövs där, men eftersom miljöerna befinner sig i ständig förvandling, förändras också de färdigheter som krävs. Den enda färdighet som enligt denna uppfattning har relevans, är beredskapen till förändring och flexibilitet. (Se t.ex. Antikainen 1998, 139, 190–191; Ziehe 1991.) Själv är jag ändå inte villig att företa en sådan granskning. Jag anser det vara möjligt att teoretiskt granska medborgarskapet som samhällsmedlemskap, som ett fenomen som är tillräckligt bestående för att man ska kunna säga någonting relativt allmängiltigt också om den fostran som är orienterad mot att stödja förmågan att fungera i samhället.



Jag strukturerar medborgarens samhällsliga funktionsförmåga med hjälp av fyra dimensioner: en medborgare fungerar som samhällsmedlem i politiskt, ekonomiskt, kulturellt och socialt hänseende. Dessa dimensioner av medborgaraktivitet anknyter till samhällets tre grundläggande institutioner: staten, marknaden och familjen. Man kan se det som att medborgaren verkar inom det handlingsutrymme vars gränser dras upp av dessa grundläggande institutioner, i medborgarsamhället (se t.ex. Bauböck 2000), som inte är ett från dessa institutioner fristående verksamhetsområde, utan väsentligen definieras av dem. En medborgares politiska verksamhet inriktas på statsinstitutionen, den ekonomiska på marknaderna, medan den kulturella verksamheten har ett speciellt samband med familjeinstitutionen. Den sociala verksamheten med sina olika innebörder anknyter till alla ovannämnda. Särskilt i sin socialpolitiska bemärkelse anknyter den sociala verksamheten till diskussionen om tredje sektorn och medborgarsamhället, då den som en dimension av medborgaraktivitet framhäver nya arrangemang för att trygga välfärden, öka medborgarens aktivitet vid sidan av staten, marknaden och familjen (diskussionen om den s.k. blandade välfärdsmodellen, se t.ex. Raunio 1995, 268–271; diskussionen om tredje sektorn, se t.ex. Helander 2002).

Utgående från denna indelning kan den ungdomsfostran vars syfte är att stötta förmågan att fungera i samhället studeras som ett stödjande av beredskapen för politisk, ekonomisk, kulturell och social verksamhet. I medborgarfostrans historia och i aktuell debatt studeras medborgarskap och uppställs fostransmålen vanligen via dessa fyra dimensioner – någon av dem, flera eller alla: Man bör utveckla beredskap för politisk delaktighet hos medborgarna, å ena sidan grundläggande insikter i hur man påverkar, å andra sidan kritisk observation och handlingsförmåga. Man bör stöda beredskap till självständig ekonomisk verksamhet, å ena sidan arbete, å andra sidan konsumtion. Man bör stärka medborgarnas kulturella förståelse, å ena sidan den nationella och traditionella, å andra sidan den mångkulturella och toleranta. Och det är nödvändigt att i varje fall stöda utvecklandet av medborgarnas sociala kompetens, kanske också den sociala ansvars känslan.

Då man bedömer förmågan att fungera i samhället gör man ofta en indelning i kunskaper, färdigheter och attityder. Funktionsförmågan består för det första av tillräcklig kunskap om samhällssystemet och hur det fungerar, kunskap om medborgarens ställning och möjligheter samt av förmåga att förstå de ärenden som behandlas. För det andra förutsätter funktionsförmågan färdigheter som bygger på social kompetens, förmåga till interaktion, samarbete och uttrycksförmåga. Till de grundläggande färdigheterna hör också läs- och skrivförmåga. För det tredje anses funktionsförmågan innehålla en attityd- och värdedimension som vanligen ses som ett erkännande av demokratiska grundvärden som frihet och jämlikhet, men som också kan ges andra innehåll. (Jfr Evans 1998, 15–17; Print 2003, 12–13; Tomperi & Piattoeva 2005, 265–266; se även Dynneson & Gross 1991, 4–5.)

Ungdomsfostrans uppgift är att utveckla alla dessa – kunskaper, färdigheter och attityder – men på samhällsplanet bestäms deras egentliga innehåll av de ideologiska uppfattningar som för tillfället råder. En fostran som försöker upprätthålla oföränderligheten stöder anpassningsförmågan, medan en fostran som eftersträvar förändring utvecklar förmågan att förstå och handla. Den fostran som bygger på bevarande av den rådande ordningen utvecklar bland annat beredskapen att tillägna sig kunskap utan att ifrågasätta den, förmågan och viljan att i sitt handlande följa givna modeller samt en hörsam och undergivet vörtnadsfull attityd gentemot dem som definierar vilken kunskap och vilka verksamhetsmodeller som gäller. Den stöder beredskapen att fungera enligt givna syften, anvisningar och regler, och utvecklar viljan till konfliktfritt samarbete. Den kan också styrka uppfattningen att man får ha egna åsikter och ge uttryck för dem, bara de inte står i strid med rådande uppfattningar. I arbetet med att stärka det anpassliga medborgarskapet kan man alltså eftersträva ett utvecklande av samhällsaktiviteten, men den aktivitet som anses lämplig befäster alltid den rådande ordningen. På ett mera allmänt plan stöder den fostran som eftersträvar oföränderlighet ändå samhälllig passivitet, det vill säga befäster tankar enligt vilka egna åsikter saknar betydelse och samhällsaktivitet är icke önskvärd eller reserverad enbart för en utvald grupp.



En fostran som bygger på förhoppningen om en kontinuerlig samhällsutveckling, försöker därremot stärka den skapande och spontana funktionsförmågan, utveckla en experimenterande attityd och stöda individuell omdömesförmåga, reflexion över egna erfarenheter, beredskap för rationellt och moraliskt tänkande. Denna fostran är i sig handlingsinriktad och bygger på samarbete, vilket gör att den stärker det aktiva förhållningssättet till verkligheten samt viljan och förmågan till interaktion och samarbete för att nå gemensamt uppställda mål. Trots allt tillåter den också en mera passiv inställning, så länge den är självvald och inte baserar sig på anpassning utan ifrågasättande. Aktivitet i sig är inget mål, utan förmågan att fungera i samhället kan också ta sig uttryck som en passiv uppmärksamhet, dock förknippad med handlingsberedskap. (Jfr bevarande och problematiserande fostran Freire 2005, 75–93; se även Evans 1998, 130–135; Ferriera & Menezes 2005, 91; Jarvis 1992; Print 2003, 15–18; Puolimatka 1995.)

I praktiken sker fostran ofta i spänningsfältet mellan dessa ambitioner – bevarande och förändring. Å ena sidan är det nödvändigt att till de nya medborgarna förmedla tanke- och handlingsmodeller som tryggar stabiliteten i samhället, men å andra sidan innebär utvecklande av den samhälleliga tanke- och handlingsförmågan i ett demokratiskt samhälle alltid en möjlighet till förändring. Då man lyckas förverkliga idealet att utveckla individuell förmåga, något som är centralt i västerländskt tänkande, ökar också beredskapen för samhällsaktivitet och -förändring, även om man inte nödvändigtvis ställer upp samhälleliga mål för fostran. (Se t.ex. Englund 1986; Tomperi & Piattoeva 2005, 257–258.)

POLITISK VERKSAMHET OCH FOSTRAN

Politisk aktivitet har alltid ansetts ingå i medborgarskapets väsen. I antikens Aten förverkligades medborgarskapet i praktiken som ett dagligt deltagande i skötseln av de gemensamma angelägenheterna. Styrelseskicket var direkt demokrati, där alla medborgare – fria, vuxna, atenska män – hade rätt, men inte självklart möjlighet, att delta i folkförsamlingens möten, tala och rösta under dessa, och på så sätt påverka beslutsfattandet i stadsstaten (se bl.a. Jones 1986; Magnette 2005, 7-15; Riesenberg 1992; Sinclair 1988). Under olika tider har medborgarnas politiska aktivitet sett ut på olika sätt, redan på grund av förändringar i samhällenas storlek; i stora nationalstater är direkt demokrati inte ett möjligt styrelseskick, där dominerar systemen med representativ demokrati. Även bland dem finns betydande variationer, både vad gäller principerna och sätten att förverkliga dem (betr. olika demokratiteorier se Puolimatka 1995, 24–50). Väsentligt då man granskar politisk aktivitet är att konstatera, att denna inte avser enbart det beslutsfattande som sker inom de formella, statliga politiska organisationerna, och att den för medborgaren inte enbart innebär val av representanter eller det att själv fungera som representant i dessa organisationer. En medborgares aktivitet som medlem i samhället kan definieras som politisk då den är förenad med en strävan att påverka omständigheter i samhället, det vill säga gemensamma angelägenheter som rör medborgarna. ”Politik är att sköta gemensamma angelägenheter med avsikt att främja aktörernas syften” (Paloheimo & Wiberg 1997, 15), den är en interaktion där man försöker hitta gemensamma mål, och den är samarbete, påtryckning och maktutövning för att med gemensamma resurser och gemensamma beslut lösa olika problem (ibid., Woyach 1991, 58).

Att politisk aktivitet ingår i medborgarskapets kärna innebär inte att alla medborgare är politiskt aktiva, eller att man ens skulle anse det önskvärt. Nästan alltid då medborgare har rätt till politiskt delaktighet har man ändå sett det som nödvändigt att genom fostran förbereda dem för detta. Som förutsättning för delaktighet har man särskilt sett utvecklandet av det rätta sinnelaget: fostrande av goda, dygdiga eller hedervärda medborgare. Viljan att underordna egna ambitioner till förmån för gemensamma mål och hänge sig åt skötseln av gemensamma angelägenheter har setts som en



nationaldygd. Å andra sidan har utvecklandet av dygder satts i samband med en fostran vars mål är att lära medborgaren att hitta sin förmåga och ha mål som är förenliga med dem, för att den egna framgången skall ge också andra välfärd. Båda traditionerna, den republikanistiska som anses ha sitt ursprung hos Aristoteles och som Jean-Jaques Rousseau gav liv åt, samt den liberalistiska medborgarskapstraditionen som utgår från John Lockes filosofi, har varit starkt förknippade med det att genom fostran bereda medborgarna för politisk aktivitet – i den republikanistiska för aktivt och hängivet personligt deltagande, i den liberalistiska för en passivare och mera försiktig men uppmärksam övervakning av maktutövarna. (Se t.ex. Boitano 1988; Naval 2000; Sihvola 1994; Tarcov 1984.)

I ett samhälle där makten är ojämnt fördelad försöker man ofta bevara läget oförändrat – särskilt om den grupp som har makten använder sin ställning till sin egen fördel, och inte eftersträvar ett jämlikt samhälleligt beslutsfattande. Man kan försöka bibehålla det rådande läget med inskränkningar i de politiska rättigheterna, men också genom att inte utbilda folket eller genom en fostran med ett visst innehåll. Detta är en elitistisk syn på medborgarfostran, och dess mål är att fostra medborgare som anpassar sig till den rådande situationen och ge endast en liten elitgrupp beredskap för politiskt tänkande och handlande. Man anser att folket inte bör aktiveras politiskt genom fostran, eftersom en vanlig medborgare i sina åsiktsyttringar ändå inte skulle handla tillräckligt ansvarsfullt och med stöd i kunskap. En viss politisk fostran behövs ändå för att inpräglade de rätta värderingarna och uppfattningarna i medborgarna, så att de, ifall de skulle aktivera sig, inte fungerar enbart enligt egna slumpartade intressen. Den kunskapsundervisning som ingår i fostran koncentrerar sig på en okontroversiell och till synes neutral framställning av samhällets historia och rådande system. Den väcker inget speciellt intresse men stärker bindningen till rådande förhållanden. Medborgarnas formella deltagande i val kan behövas för att legitimera elitens maktbruk, men i praktiken har de inga verkliga alternativ att rösta på. Fostran bör alltså utveckla medborgarnas förtroende för eliten, beredskapen att överlåta beslutandet om samhälls angelägenheter till personer som är mer utbildade och sakkunniga än de själva, samt viljan att trygga lugnet i samhället genom att själv leva ett laglydigt liv där man respekterar auktoriteterna. (Puolimatka 1995, 31–34; se även Woyach 1991, 46–48; jfr Virta 2000, 63, 68–69.)

Det totalitaristiska samhällets medborgarfostran kan ses som en extrem form av elitistisk fostran. Där försöker staten kontrollera all informationsförmedling och bearbeta attityderna så att de gynnar partieliten eller övriga makthavare. Denna fostran innebär indoktrinering, ensidig och snedvriden information serveras som den enda rätta, man utvecklar en viss tanke- och beteendemodell under kontroll och stränga normer, och skapar starka föreställningar utan att ge möjlighet att bedöma vad de bygger på. Denna fostran syftar till att medborgarna underordnas systemet så att de känner personlig lojalitet gentemot dess värden och vill upprätthålla dem. I ett totalitaristiskt system vill man få medborgarna att ge starka känslöbetonade bevis på stöd åt eliten: utöver teatraliska valsegrar behövs också extatiska folkmassor på gatorna. Medborgarfostran är en oavbruten propaganda och agitation, vänlig mot den egna staten och fientlig mot andra länder. (Heater 1990, 118–123; jfr Puolimatka 1995, 122–128.)

Att fostra anpassliga medborgare kan också vara en mer diskret styrning av den politiska socialisationen. Den behöver inte nödvändigtvis innehålla elitistiska baktankar, utan man kan till exempel utgå från en nationalistisk ambition att stärka den enhetliga nationen och den nationella konkurrenskraften, då man ser det som nödvändigt att fostra medborgarna till särdeles flitiga och samarbetskunniga arbetstagare. Då bör medborgaren tillägna sig en enhetlig syn på nationens bästa, som bör främjas av samhällets politiska beslutsfattande och som således också medborgaren bör understöda i sina politiska val. Det väsentliga är att bibehålla den samhällsliga konsensusen. Det anpassar sig medborgaren till, till exempel då han socialiseras in i den av skolans historieundervisning förmedlade stora berättelsen om den nationella fliten och samarbetet där medborgaren som individ inte har någon roll. Staten är medborgarens beskyddare och i gengäld ställer medborgaren sin ar-



betsinsats och lojalitet i statens tjänst. (Se t.ex. Englund 1986; Rinne 1984, 299–302; Suutarinen 2000a, 100–108, 114–115; jfr Virta 2000, 68.)

Det är också möjligt att genom indoktrinering försöka åstadkomma samhällsförändring. Fostran används som medel för att nå de samhälleliga mål som fostraren eller den som ställer upp fostransmålen har; man fostrar medborgare som utan att ställa frågor är redo att genomföra en förändring i enlighet med sin fostrares ideologi. (Jfr van Gunsteren 1998, 82.) En fostran som öppnar möjligheter till en kvalitativ förändring av samhället, en transformation, vill däremot bidra till att medborgarens kritiska, samhälleliga tanke- och handlingsförmåga stärks. Rätt allmänt anser man att medborgaraktivitet är en förutsättning för demokrati, det vill säga deltagande i politisk verksamhet också på annat sätt än det ritualmässiga vid valurnorna. Man anser att åtminstone en del av medborgarna bör vara intresserade av statens politik också mellan valen, hålla ett öga på hur de som fick deras röst agerar. Det anses väsentligt för det demokratiska samhällets utveckling att medborgarna också utnyttjar de mera informella möjligheterna till politisk verksamhet, försöker påverka genom lokal verksamhet, i samhällsrörelser, organisationer och på olika sätt uttrycker sina åsikter offentligt. (Se t.ex. Woyach 1991, 48–49, 59–63; jfr Print 2003, 8; Tomperi & Piattoeva 2005, 252–256.)

För att en beredskap för kritiskt och ansvarsfullt tänkande och handlande ska komma till stånd behövs en fostran som på ett övergripande sätt hjälper en ung människa att utveckla en förmåga att fungera självständigt. En sådan fostran innebär inte enbart ett inhämtande av samhällskunskap och -färdighet samt politiska attityder, utan den bör på ett övergripande sätt vara ett stöd för den personliga utvecklingen. Den stöder den unga människans rationella tänkande, hennes självständiga kunskapssökande och -bedömning samt fantasins och kreativitetens utveckling. Den stärker också den realistiska förmågan att bedöma verksamhet och egna möjligheter, förmågan till självkritik, karaktärsstyrkan, reflexionen över erfarenheter och byggandet av en egen värdegrund och -ordning. Kunskapsmässigt är det inte viktigt att lära sig detaljer, utan att i stället försöka förstå strukturell kunskap som hjälper en att bli medveten om sin egen ställning och situation som del av samhället. Medborgarens kritiska synpunkt bör bygga på hans eget omdöme, inte på kritik som man tillägnat sig av andra, vilket betyder att fostran bör hjälpa den unga människan att utveckla självaktning. Det betyder ändå inte att uppmuntra till isolering från andra. Tvärtom: det väsentliga är att stärka den ungas beredskap att skapa nära människorelationer och samarbeta för att göra framsteg. Målet är en medborgare som tar moraliskt ansvar för sina val och är samhälleligt ansvarsfull, som kan motstå både inre och yttre press att nöja sig med den rådande situationen. (Puolimatka 1995; se även Heater 1990, 337–340; jfr Dynneson & Gross 1991, 36–37; Print 2003, 18.)

EKONOMISK VERKSAMHET OCH FOSTRAN

Den ekonomiska verksamhetens samband med fostran är inte alls lika klart som den politiska verksamhetens, och alltid vill man inte nödvändigtvis koppla den till medborgarskap. (se t.ex. Crouch 1999, 266). Granskar man den historiska och aktuella diskussionen om medborgarskap som samhällsmedlemskap och de därtill knutna fostransmålen, finner man att begreppet har flera ekonomiska dimensioner: medborgaren är en ekonomisk aktör åtminstone i relation till arbetet, skatterna och konsumtionen. I antikens Aten var idealet en medborgare som var fri från direkta utkomstbekymmer, och som tack vare sin förmögenhet kunde ägna sig åt gemensamma angelägenheter (se t.ex. Riesenberg 1992, 45–46; Sihvola 1994). Från medeltiden ända till 1800-talet var medborgarens politiska rättigheter på många håll länge knutna till hans/hennes ekonomiska ställning; för att få vara med och bestämma om statens ekonomi skulle man själv befinna sig i en självständig ekonomisk situation, inte vara i tjänst hos någon (se t.ex. Bendix 1964). När de politiska rättigheterna utvidgades att omfatta arbetare och då den allmänna folkundervisningen vid samma tid blev mera omfattande i olika länder,



såg man det som en av de viktigaste uppgifterna inom fostran att stärka arbetarklassmedborgarnas relation till arbetet och trygga deras för arbetslivet nödvändiga baskunskaper. En god medborgare var en god arbetstagare, eftersom den nationella konkurrenskraften var beroende av medborgarnas arbetsvilja (se t.ex. Englund 1986). Sedan antiken har det i medborgarskapet ingått en skyldighet att betala skatt för att täcka de samhällliga utgifterna. Särskilt viktig blev denna skyldighet då man började bygga välfärdsstaten, då staten tog på sig att med skattemedel sörja för medborgarnas sociala och ekonomiska grundtrygghet i livets risksituationer och i ålderdomen.

Trots att arbete i praktiken inte obetingat kan betraktas som medborgarverksamhet, har det på ett samhällligt och ideologiskt plan en central ställning som en faktor som definierar en ordentlig medborgare. Arbetet har alltså förändrats, från en för medborgarskapet icke önskvärd faktor som stör det politiska livet – det sätt man såg på det i anticens Aten – till att rentav bli en nationaldygd. Arbetet kan betraktas som en tryggare av medborgarens moral, och arbetslösheten som ett hot mot moralen. De unga fostras att värdesätta arbetet och dem som utför det, och arbete ses också som en verksamhet som är fostrande i sig (t.ex. Dewey 1955). Arbete tränar samarbetsförmågan och utvecklar karaktären, och arbetsfostran som del av skolans fostran har varit en av de metoder för medborgarfostran som ansetts särskilt användbar. Den egentliga yrkesfostran har också ansetts utgöra ett delområde i medborgarfostran, eller tvärtom, att medborgarfostran ingår som en central del i yrkesfostran. Man kan se att strävan att fostra konkurrenskraftiga medborgare för arbetsmarknaden har betonats under den senaste tiden: fostran bör framför allt producera medborgare som klarar förändring och osäkerhet, är flexibla, effektiva och utrustade med de kunskapsmässiga och tekniska färdigheter som arbetslivet förutsätter. (Se bl.a. Ahonen 2000, 23–24; Dynneson & Gross 1991, 37; Evans 1998, 17–23, 46, 126–129; Rinne 1984, 284–289, 302; Suutarinen 2000b, 43–44; jfr Hosio-Paloposki 2003.)

Det har också betraktats som nödvändigt att fostra medborgarna till att använda pengar på ett ansvarsfullt sätt och till att vara ekonomiska (se t.ex. Rinne 1984, 286, 292–293). Numera talar man om konsumentfostran. Konsumentskap granskas vanligen uttryckligen som en del av medborgarskapet: en medborgare bör ha kunskap om ekonomins verksamhetsmekanismer, förmåga att avväga och bedöma sina behov och mål i relation till de befintliga resurserna, kunna förhålla sig kritiskt till reklamens budskap och använda sina pengar på ett ansvarsfullt sätt, så att hon inte råkar i ekonomiskt trångmål och måste försörjas av samhället. Dessutom betraktas medborgaren som en ekonomisk maktbrukare på mikronivå: med sina köpbeslut kan hon påverka den nationella konkurrensen och ekonomiska tillväxten, genom att använda sina pengar i hemlandet och gärna också på inhemska produkter. Som arbetstagare, skattebetalare och konsument har hon makt att rubba samhällsekonomin, som är beroende av att en tillräckligt stor del av medborgarna vill arbeta och ärligt betala sin skatt, och inte bara utnyttja socialskyddssystemet eller syssla med grå ekonomi för att undvika skatter. (Se t.ex. Ahonen 2000; Banaszak 1991.) Genom medborgarfostran kan samhället försöka utveckla en sådan arbetslust, ett ärligt skattebetalande och ett konsumentskap som gynnar det inhemska.

Målen med främjandet av medborgarens ekonomiska funktionsförmåga kan också vara världsomspännande. En sådan fostran är kritisk till sin grund och dess strävan är att stärka det medvetna konsumentmedborgarskapet. Ekonomin studeras i globalt i stället för nationellt perspektiv och man fokuserar på de världsomspännande effekterna av medborgarnas val i egenskap av konsumenter, eftersom globaliseringen har gjort marknaden gränslös och produktionsförhållandena svårövervakade och den ständigt stigande levnadsstandarden har börjat rubba balansen i jordens ekosystem. Målet för en fostran som utvecklar den kritiska globala ekonomiska funktionsförmågan är en medborgare som är medveten både om situationen och sitt eget ansvar som konsument, och som även känner till de möjligheter som finns att med sitt eget handlande bidra till en rättvisare och mera miljövänlig ekonomi. (Jfr Heater 1990; Mullard 2004, 41–44, 66–68, 121–123; Newby 1996.)



KULTURELL VERKSAMHET OCH FOSTRAN

Det kan vara svårare att greppa innehållet i medborgarnas kulturella än i deras politiska och ekonomiska verksamhet. Det handlar inte enbart om framställning och konsumtion av kulturprodukter, lika litet om högkultur som om populärkultur; däremot anknyter kulturell aktivitet i anslutning till medborgarskap och medborgarfostran till kultur som livsstil, som ”det sociala livets väv” (Wexler m.fl. 1991, 142; se även Stevenson 2003). Kulturen är en helhet som består av kulturella tanke- och handlingsmönster, föreställningar och tillvägagångssätt som man tillägnar sig under socialisationen, och av traditioner, berättelser, kunskaper och seder som förmedlas genom fostran. Kultur är dessutom något som hela tiden förnyas i det dagliga livet, i växelverkan mellan människor, i muntlig, skriftlig och visuell kommunikation och i skapande verksamhet av många slag. Kultur i denna bemärkelse innehåller också särskilda kulturprodukter, som musik, litteratur, bildkonst och teater, men de har inte någon specialställning. För att betona detta kan man i stället för att tala om kulturell verksamhet kalla den sociokulturell.

Då man studerar medborgarskapet har den kulturella dimensionen vanligen förknippats med den nationella kulturen, eftersom man har uppfattat medborgarskap som ett medlemskap i den nationella gemenskapen. Man anser att nationell kultur bygger på faktorer som gemensamt språk, människors nationella särdrag, folkets enhetliga historia och tradition. Det är inte alltid sagt att en sådan enhetlig nationell kultur har existerat, men för att stärka staten har medborgarna givits denna uppfattning genom att man skapat nationella symboler, ritualer, högtidsdagar och ett språk som etablerats som statens kultur- och bildningsspråk, och genom att historien skrivits om. Ambitionen att skapa en enhetlig kultur har också kunnat innebära att minoritetskulturer fått en underordnad ställning. (Se bl.a. Anderson 1997, 23–25, 40–45; Dunkerley m.fl. 2002, 25–32, 44–60; Harinen 2005; Heater 1990, 59–60, 103; Magnette 2005, 168–170.)

Det centrala i en fostran med nationell betoning är att inpräglade det egna folkets kultur i de växande medborgarna. Traditionellt har det inneburit en fostran till kulturell likformighet och ett stärkande av den nationella identiteten och nationalkänslan genom att särskilt studera den egna statens historia och betona skillnaderna mellan det egna folket och den egna kulturen i förhållande till andra (se t.ex. Heater 1990, 110–111; Rinne 1984, 309–314; Suutarinen 2000a; Wexler m.fl. 1991, 150). Den kulturella funktionsförmågan bygger på traditioner; det är viktigt att lära sig de nationella ritualerna, läsa de betydande verk som återger det egna folkets historia och karaktär, och att inse sin plats, särskilt i familjen, som är kulturtraditionens viktigaste garant, de kommande medborgarnas fostrare. Som viktiga delar i utvecklandet av kulturell funktionsförmåga kan man också se en nationell och möjligen mer omfattande högkulturell bildning, kunskap om åtminstone de centrala klassiska kulturprodukterna samt erfarenheter från deltagande i högkulturella evenemang.

En medborgarfostran som bygger på att man värnar om den nationella kulturen är stagnerad till sin grundkaraktär, eftersom den stöder sig på tradition. Den är också sluten, och med dess utgångsläge är det svårt att leva med i samhällets utveckling mot kulturell mångfald. Försöken att ge nya medborgare med mycket avvikande kulturbakgrund en funktionsförmåga som bygger på den nationella kulturen leder till kulturkonflikter. I samhällen som utvecklas mot kulturell mångfald har man sett det som nödvändigt att förnya medborgarfostrans kulturella underlag. Det anses att man bör erbjuda unga en grund för sund nationell stolthet, men också beredskap för interaktion mellan kulturer, för att möta kulturer både i och utanför sitt eget samhälle. Den kulturella funktionsförmågan bör byggas på förmåga till respekt för olikheter, kulturell öppenhet, fördomsfrihet samt en diskussions- och samarbetsförmåga som går över kulturgränserna. (Jfr Forsander 2004, 201–203; Print 2003, 9–10; Rinne 1984, 316–318, Suutarinen 2000a, 117–122.)

Om kultur och kulturell verksamhet ses ur ett brett perspektiv förstår man att medborgaren, för att vara kulturellt fullt handlingskraftig, behöver beredskap att fungera och klara sig i nationella – det vill



säga den egna och främmande – kulturer, men också beredskap för kulturell dialog (jfr Stevenson 2003, 18–25) och för att handskas med kulturella fenomen. I viss mån innehåller all medborgaraktivitet en sociokulturell dimension, för kulturen är i vid bemärkelse närvarande i all mänsklig verksamhet, och påverkar bland annat människors sätt att kommunicera när de träffas. Den egentliga sociokulturella medborgarverksamhetens centrala princip kan anses vara att medborgarna i olika verksamheter, var för sig eller tillsammans, försöker studera, bli medvetna om och reformera de kulturella fenomenen. Det innebär att man granskar självklarheter i samhället och i vardagen som kulturella fenomen som har uppstått i mänsklig verksamhet, blivit traditioner eller på annat sätt bestående praxis, men som inte är oföränderliga. Är man medveten om sådana fenomen är det också möjligt att förändra dem, ifall de gör livet svårt eller inverkar menligt på välbefinnandet. Fostran av en kulturellt handlingskraftig medborgare bygger i grund och botten på att man utvecklar beredskap för en sådan medvetenhet, som i sin tur ger verksamhetslust. Därtill behövs tro på de egna möjligheterna att påverka. Sociokulturell medborgaraktivitet och kulturell handlingsberedskap kan uppstå i samhälleliga miljöer av många olika slag. Som särskilda miljöer för sociokulturell medborgaraktivitet kan man se sådana kulturella rörelser och föreningar, vars mål är att finna kreativa resurser och ta dem i bruk i en verksamhet, till exempel en teatergrupp, som förbättrar den egna, och möjligen också andras livskvalitet och skapar ny kultur. I sociokulturell medborgarverksamhet kan medborgaren med sin verksamhet påverka sitt eget kulturella levnadssätt, men också tillsammans med andra bidra till att gemenskapens livsform förändras och på så sätt till att samhället förnyas. (Se bl.a. Ander-Egg 1992; Gillet 1998; Kurki 2000; Quintana 1992.) Denna typ av medborgaraktivitet och den fostran den innehåller kan kallas sociokulturell inspiration (se Leena Kurkis artikel i denna publikation).

SOCIAL VERKSAMHET OCH FOSTRAN

Den sociala verksamhet som hänför sig till medborgarskapet är kanske den verksamhetsdimension som är svårast att greppa. Ifall medborgarskapet är politiskt till sitt innersta väsen, är det också socialt, för i politisk verksamhet deltar alltid flera parter; att bara politisera är inte verklig politisk verksamhet. Dessutom innehåller medborgarskapet i egenskap av medlemskap i gemenskapen och samhället ofrånkomligen en relation till andra medborgare, för gemenskapen består av relationer och interaktion mellan människor. Samhället kan också ses som ett slags maskineri, som ett system bestående av sociala institutioner och organisationer, till vilket varje enskild medborgare har en relation, men det vore mycket svårt att bygga detta system så att medborgarna inte alls skulle ha några inbördes relationer. När jag definierade medborgarskapet som ett medlemskap i samhället använde jag inte termen samhälle i denna bemärkelse. Däremot ser jag att samhället, liksom en gemenskap, består av människor, medborgare, interaktionen mellan dem, de institutionella former denna interaktion har tagit och de organisationer som utvecklats för att underlätta och organisera samlevnaden. Utgångspunkten är alltså att medborgarskapet som medlemskap i samhället är socialt, och att all verksamhet i egenskap av medborgare innehåller en social dimension (se t.ex. Wexler m.fl. 1991, 142).

Det sociala kan också ges mer specifika betydelser, inte bara sådana som syftar på interaktion mellan människor. Med social verksamhet kan man avse särskild omsorg om samhällets svagare medlemmar, om de socialt sämre lottade. I granskningen av medborgarskapet inför man då begreppet solidaritet, i betydelsen att verka för ömsesidig omsorg och det gemensamma bästa. De sociala rättigheter som hänför sig till medborgarens formella ställning avser också en sådan social dimension av medborgarskapet. När staten garanterar rättigheterna, förbinder den sig att ta hand om sina sämre lottade, det vill säga medborgare som i olika livsskeden och -situationer behöver hjälp i form av social- eller hälsovård eller ekonomisk hjälp (se t.ex. Marshall 1992). Sedd ur detta perspektiv har medborgarskapets sociala dimension blivit välfärdssamhällets plikt mot sina medborgare, och



medborgarnas eget behov av social verksamhet har försvunnit. Solidariteten har blivit institutionaliserad, förstatligad.

Stödande av medborgarens sociala – här alltså i omsorgsbemärkelse – funktionsförmåga innebär i ett välfärdssamhälle fostran till medvetenhet om de egna rättigheterna. Man bör lära de unga vilka deras rättigheter som medborgare är, vilken social trygghet de kan räkna med från statens sida, och hur de i praktiken kan förverkliga dessa rättigheter. Å andra sidan ser man det som nödvändigt att också informera om vad dessa rättigheter bygger på: medborgaren bör lära känna välfärdsstatens system och förstå sin egen roll i dess upprätthållande, i egenskap av skattebetalare. Budskapet är att medborgarna kollektivt tryggar de svagares utkomst, och i gengäld får de själva en garanti för att också deras utkomst tryggas ifall de av någon anledning inte kan försörja sig. Medborgarens sociala funktionsförmåga består alltså av kännedom om rättigheterna och insikt om skyldigheterna. (Ahonen 2000a; jfr Heater 1990, 276–277; Virta 2000, 66.)

I ett samhälle där man ifrågasätter välfärdsstatens verksamhet och börjar skära ned på de sociala rättigheterna, anses den sociala funktionsförmåga som baserar sig på medborgarnas kunskap om sina rättigheter vara otillräcklig. Man bör därför genom fostran börja utveckla medborgarnas beredskap att ta ansvar för sitt eget välbefinnande. Dessutom anser man att de också borde vara redo att sörja för några andra personers välbefinnande, till exempel sådana närstående som inte själva klarar av det. Den sociala ansvarskänslan blir en central del av den sociala funktionsförmågan. Ifall man inte ser det som möjligt att utveckla denna behövs nya sociala skyldigheter som medborgarna måste godkänna och kunna sköta. Uppgifterna inom den sociala omsorgen kan fördelas på olika organisationer där medborgarna är aktörer i frivilligarbete, uttryckligen i egenskap av medborgare. Åtminstone en del av uppgifterna kan också skötas på marknaden, och då blir socialvården på ett nytt sätt en ekonomisk uppgift för medborgarna; i egenskap av konsumentmedborgare köper de omsorgen av företag. (Se t.ex. Koskiaho m.fl. 1999; se även Ahonen 2000.) Det är också möjligt att man på ett nytt sätt försöker utveckla socialvården strukturellt, så att det inom samhället bildas omsorgskollektiv som tryggar socialvården (betr. kommunitarismen se t.ex. Tam 1998). Alla dessa alternativ innebär nya villkor för medborgarnas sociala funktionsförmåga och därmed också för fostran.

Då man granskar de sociala rättigheterna i en välfärdsstat med avseende på medborgarskapets sociala karaktär finns också problemet att medborgarskapet blir helt individuellt då socialvården tryggas genom rättigheter: medborgerliga rättigheter gäller alltid individen i relation till staten (jfr Ferreira & Menezes 2005, 87). Då medborgaren får social trygghet av staten behöver han inte längre några andra sociala trygghetsnätverk, vilket betyder att medborgarnas ömsesidiga omsorg blir överflödigt. Medborgarskapet individualiseras, och man behöver inte med fostran utveckla någon egentlig social karaktär. En medborgare behöver någon form av social kompetens för att kunna förverkliga andra dimensioner av medborgaraktivitet – den politiska, ekonomiska och kulturella – men det sociala innehållet förtvinar. Medborgarnas fostran förlorar en viktig del av medborgarskapets sociala väsen, och medborgarverksamheten löper risk att reduceras till en verksamhet för individer på marknaden, strävan efter egen fördel i politiken och en kulturell underhållningsverksamhet.

För att kärnan i medborgarskapet, den sociala funktionsförmågan i vid och djup bemärkelse ska utvecklas krävs en fostran som beaktar både medborgarens individualitet och hennes samhällighet. En sådan fostran gör att medborgarens sociala karaktär utvecklas att bli djupare än hennes sociala färdigheter. Den stöder vilja och beredskap till nära, jämbördiga, interaktiva och respektfulla människorelationer, äkta lyssnande, till att ge uttryck för tankar och känslor, söka och finna gemensamma värderingar, mål och uppgifter. Utan social funktionsförmåga blir medborgarens övriga samhälliga funktionsförmåga ytlig. (Jfr Tomperi & Piattoeva 2005, 247–248, 252–253.) ”Demokratifostran är fostran till humanitet; tolerans och ömsesidig kärlek” (Rinne 1984, 299).



Medborgarfostran är inriktad på helheten

I teorin är det möjligt att spjälka upp medborgarskap, medborgarverksamhet och -fostran i olika dimensioner, men inte i praktiken eftersom medborgarskap innebär att vara, leva och verka helt och fullt i samhället och i olika gemenskaper och miljöer inne i det. I vardagligt tänkande bedöms en god medborgare i hög grad utifrån sådana egenskaper som uppenbart hör hemma i samhällelig medborgarverksamhet, men också till exempel på arbetsplatsen, i hemmet eller i andra fostringsmiljöer. En god medborgare är en god arbetstagare som samvetsgrant sköter sina plikter och gör sitt för att producera välfärd i samhället. En god medborgare sköter också bra om sin familj, är en god far eller mor. I sitt handlande är han ett exempel för andra, särskilt för barn och ungdomar, de växande medborgarna; han är en god fostrare, lärare, ungdomsarbetare. På så sätt är också medborgarfostran inriktad på helheten; ur fostrarens perspektiv handlar det om att å ena sidan själv fungera med hela sin person och å andra sidan stöda den växande medborgarens utveckling som helhet.

Att använda begreppet medborgarskap i målsättningen för ungdomsfostran kan vara mycket mångtydigt, liksom också att tala om aktivt medborgarskap. Om man definierar stödandet av den unga människans samhälleliga funktionsförmåga som målet för medborgarfostran rör man sig inom ett mycket vitt fält. Själv anser jag att medborgarfostran också ska vara vittomspännande. Man bör i den se till att stöda den ungas mänskliga och samhälleliga beredskap på ett övergripande sätt – oberoende av i vilken institution fostran genomförs. Betänkligt är däremot att definiera fostran som medborgarfostran, men ställa upp mycket snäva mål som bara stöder färdigheter inom något delområde av en samhällelig verksamhet.

Jag har studerat medborgarskapet och stödet för ungas samhälleliga funktionsförmåga utgående från fyra dimensioner: den politiska, ekonomiska, kulturella och sociala. En femte fostransdimension tycks vara gemensam för alla fyra: stödandet av den nationella moraliska tanke- och handlingsförmågan. I fråga om varje dimension har jag, åtminstone implicit, visat upp drag i fostran som syftar till att bevara eller förändra samhället, och av dem tycks det senare förutsätta en medveten värde- och moralfostran. En fostran som möjliggör en samhällsförnyelse bör stöda den unga människans värdemedvetenhet, -reflexion och hennes beredskap att hålla fast vid sina värderingar, den bör utveckla den ungas moraliska karaktär, goda vilja och motivation att i sitt handlande eftersträva det goda. Man bör också framhålla den goda viljans omvandling till handling och förmågan att uppskatta följderna av handlandet. Värdefostran ska inte vara lektioner om värderingar och moral, utan ett på erfarenhet baserat vidgande av kunskapen om vad som är moraliskt gott och värdefullt. Moral utövas särskilt i social verksamhet, av människor bland andra människor, av medborgare i det gemensamma samhälleliga förändringsarbetet. Grunden i medborgarverksamheten är att människan utvecklas till att bli bra i sin förmåga att leva med andra människor. (Jfr Dewey 1955, 402–418.) Ungdomsfostran i egenskap av medborgarfostran bygger på ett stödande av förmågan till politisk, ekonomisk, kulturell och social verksamhet, utgående från en värdepedagogisk grund.

Källor

- Ahonen, Sirkka (2000) Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. I boken Sakari Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–32.
- Ander-Egg, Ezequiel (1992) Practica de la animación sociocultural. I boken José María Quintana Cabanas (red.) Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea, S.A., de Ediciones, 175–201.
- Anderson, Malcolm (1997) Frontiers. Territory and State Formation in the Modern World. Cambridge: Polity Press and Malden: Blackwell Publishers.



- Antikainen, Ari (1998) *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Arola, Pauli (2003) *Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924*, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Banaszak, Ronald A. (1991) *The Economic Perspective: Economic Literacy and Citizenship Education*. I boken Richard E. Gross & Thomas L. Dynneson (eds.) *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 88–115.
- Bauböck, Rainer (2000) *Social and Cultural Integration in Civil Society*. I boken Catriona McKinnon & Iain Hampsher-Monk (eds.) *The Demands of Citizenship*. London, New York: Continuum, 91–119.
- Bendix, Reinhard (1964) *Nation-Building and Citizenship*. *Studies of our Changing Social Order*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons.
- Benedicto, Jorge & Luz Morán, María (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Boitano, James John (1988) *Educating Citizens for Democracy*. Aristotle, John Locke and Jean-Jacques Rousseau on Civic Education. Ann Arbor: UMI.
- Boli, John (1989) *New Citizens for a New Society*. *The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Comparative & International Education Series, volume 9. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Büchner, Peter (1990) *Growing up in the Eighties: Changes in the Social Biography of Childhood in the FRG*. I boken Lynne Chisholm & Peter Büchner & Heinz-Hermann Krüger & Phillip Brown (eds.) *Childhood, Youth and Social Change. A Comparative Perspective*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 71–84.
- Crouch, Colin (1999) *La ampliación de la ciudadanía social y económica y la participación*. I boken Soledad García & Steven Lukes (comps.) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. México, Madrid: Siglo veintiuno editores, 257–285.
- Damon, William (1988) *Socialization and Individuation*. I boken Gerald Handel (ed.) *Childhood Socialization*. New York: Aldine de Gruyter, 3–19.
- Dewey, John (1955 [1916]) *Democracy and Education*. *An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dunkerley, David & Hodgson, Lesley & Konopacki, Stanisław & Spybey, Tony & Thompson, Andrew (2002) *Changing Europe. Identities, Nations and Citizens*. London and New York: Routledge.
- Dynneson, Thomas L. & Gross, Richard E. (1991) *The Educational Perspective: Citizenship Education in American Society*. I boken Richard E. Gross & Thomas L. Dynneson (eds.) *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 1–42.
- Englund, Tomas (1986) *Curriculum as a Political Problem*. *Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education 25. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala and Lund: Studentlitteratur Chartwell-Bratt.
- Evans, Karen M. (1998) *Shaping Futures, Learning for Competence and Citizenship*. Aldershot, Brookfield, Singapore, Sydney: Ashgate.
- Fernández, Christian (2005) *Medborgarskap efter nationalstaten? Ett konstruktivt förslag*. Lund Political Studies 138. Department of Political Science. Lund: University of Lund.
- Ferreira, Pedro D. & Menezes, Isabel (2005) *Recognizing the Relevance of Affect for Citizenship Education*. I boken Seija Karppinen & Yaacov Katz & Sean Neill (eds.) *Theory and Practice in Affective Education*. Essays in Honour of Arja Puurula. Research Report 258. Helsinki. Helsingin yliopisto, 85–97.
- Fine, Gary Alan (1988) *Friends, Impression Management, and Preadolescent Behavior*. I boken Gerard Handel (ed.) *Childhood Socialization*. New York: Aldine de Gruyter, 209–233.
- Freire, Paulo (2005 [1970]) *Sorrettujen pedagogiikka*. Toimittanut Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Forsander, Annika (2004) *Tekeekö työ oikeaksi suomalaiseksi?* I boken Tuula Helne & Sakari Hänninen & Jouko Karjalainen (toim.) *Seis yhteiskunta – tahdon sisään!* Jyväskylä: SoPhi, 195–215.
- Gillet, Jean-Claude (1998) *Animation*. *Der Sinn der Aktion*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.



- van Gunsteren, Herman R. (1998) *A Theory of Citizenship. Organizing Plurality in Contemporary Democracies*. Boulder, Oxford: Westview Press.
- Harinen, Päivi (2000) Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 11/2000. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Harinen, Päivi (toim.) (2003) *Kamppailuja jäsenyydestä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Harinen, Päivi (2005) Who is a Citizen? Young Finns Carrying on Ideas of Citizenship. I boken Anja Lehikoinen (ed.) *History – Citizenship – Future. Their Relationship and Constitution in Society and Education*. *Bulletins of the Faculty of Education* 95. Joensuu. University of Joensuu, 22–35.
- Harinen, Päivi & Suurpää, Leena (2003) Nuoret kulttuurisessa välimaastossa. I boken Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, 5–13.
- Heater, Derek (1990) *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London, New York: Longman.
- Helne, Tuula & Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko (2004) Sisään, mutta mihin ja miten? – Kysymyksiä yhteisyydestä. I boken Tuula Helne & Sakari Hänninen & Jouko Karjalainen (toim.) *Seis yhteiskunta – tahdon sisään!* Jyväskylä: SoPhi, 7–19.
- Helander, Voitto (2002) *Kolmas sektori*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko (1997) *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Hosio-Paloposki, Anne (2003) Kasvatusta teknologian ehdoilla. I boken Jukka Rantala (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 116–133.
- Itkonen, Hannu (1998) Majan rakentaja ja kukkulan kuninkaita – matkoja lapsuuden tilaan. I boken Pia Houni & Leena Suurpää (toim.) *Kuvassa nuoret*. Tampere: Tampere University Press, 49–61.
- Janoski, Thomas (1998) *Citizenship and Civil Society. A Framework of Rights & Obligations in Liberal, Traditional, and Social Democratic Regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarvis, Peter (1992) *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jones, Arnold Hugh Martin (1986 [1957]) *Athenian Democracy*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jyränki, Antero & Perttunen, Juhani & Vilkkonen, Eero (1989) *Valta, valtio ja kansalainen. Johdatus julkisoikeuteen*. Helsinki: Tammi.
- Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma (2006). URL: <<http://www.vn.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/kansalaisvaikuttaminen/ohjelma/fi.pdf>>. (24.7.2006.)
- Koskiahho, Briitta & Nurmi, Johanna & Virtanen, Petri (1999) *Kansalaisen sosiaalipolitiikka. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio 2000-luvulla*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Kurikka, Päivi (1997) Osallistumisen (h)aave. Nuorten Suomi 2001 –tutkimuksia nro 4. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Kurki, Leena (2000) *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, Leena (2007) Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. I boken Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, 201–228.
- Kymlicka, Will (2002) *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. Second Edition. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lange, Falk (2001) Staatsbürgerschaft und nationale Identität. Die Erfahrung der baltischen Staaten. I boken Conrad, Christoph & Kocka, Jürgen (hrsg.) *Staatsbürgerschaft in Europa. Historische Erfahrungen und aktuelle Debatten*. Hamburg: Körber-Stiftung, 279–289.
- Lister, Ruth (1997) *Citizenship. Feminist Perspectives*. Hampshire, New York: Palgrave.
- Madsen, Bent (2001) *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnette, Paul (2005) *Citizenship: the History of an Idea*. Colchester: ECPR Press.



- Marshall, T.H. (1992 [1950]) *Citizenship and Social Class*. I boken T.H. Marshall & Tom Bottomore: *Citizenship and Social Class*. London, Sterling: Pluto Press, 1–51.
- Mullard, Maurice (2004) *The Politics of Globalisation and Polarisation*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Mäki-Kulmala, Airi (1993) *Initiaatio ja alakulttuuri*. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 383*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Naval, Concepción (2000) *Educación de ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Newby, Howard (1996) *Citizenship in a Green World: Global Commons and Human Stewardship*. I boken Martin Bulmer & Anthony M. Rees (eds.) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: UCL Press, 209–221.
- Nivala, Elina (2006) *Kunnon kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena*. I boken Leena Kurki & Elina Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press, 25–114.
- Paloheimo, Heikki & Wiberg, Matti (1997) *Politiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Peltonen, Jouni (1997) *Sosialisaatio ja kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta*. I boken Pauli Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Tampere: Gaudeamus, 14–31.
- Print, Murray (2003) *Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI*. *Estudios sobre educación* 4, 7–22.
- Pulkkinen, Lea (1984) *Nuoret ja kotikasvatus*. Helsinki: Otava.
- Puolimatka, Tapio (1995) *Democracy and Education: The Critical Citizen as an Educational Aim*. Helsinki: Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia, B279.
- Quintana Cabanas, José María (1992) *La animación sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos*. I boken José María Quintana Cabanas (toim.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea, S.A., de Ediciones, 11–31.
- Quintana Cabanas, José María (1994) *Pedagogía social*. (2. opplagan) Madrid: Dykinson.
- Raunio, Kyösti (1995) *Sosiaalipolitiikan lähtökohdat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Riesenberg, Peter (1992) *Citizenship in the Western Tradition. Plato to Rousseau*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- Rinne, Risto (1984) *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetus-suunnitelman intentioiden ja lähtökohdian teoreettishistoriallinen tarkastelu*. Turun yliopiston julkaisuja C 44. Turku: Turun yliopisto.
- Satka, Mirja & Moilanen, Johanna (2004) *Lasten mukaan ottamisen ja ulosjättämisen paikat – suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema*. I boken Tuula Helne & Sakari Hänninen & Jouko Karjalainen (toim.) *Seis yhteiskunta – haluan sisään!* Jyväskylä: SoPhi, 125–148.
- Seligman, Adam B. (1993) *The Fragile Ethical Vision of Civil Society*. I boken Bryan S. Turner (ed.) *Citizenship and Social Theory*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications, 139–161.
- Shafir, Gershon (2004) *Citizenship and Human Rights in an Era of Globalization*. I boken Alison Brysk & Gershon Shafir (eds.) *People out of Place. Globalization, Human Rights, and the Citizenship Gap*. London, New York: Routledge, 11–25.
- Sihvola, Juha (1994) *Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Sihvola, Juha (2004) *Maaillankansalaisen etiikka*. Helsinki: Otava.
- Siljander, Pauli (1997) *Kasvatus ja sosialisaatio. Johdatus aiheeseen*. I boken Pauli Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, Pauli (2002) *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sinclair, Robert (1988) *Democracy and Participation in Athens*. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Stensmo, Christer (1991) *Sosiaalipedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Stevenson, Nick (2003) *Cultural Citizenship. Cosmopolitan Questions. Issues in Cultural and Media Studies*. Berkshire:



- Open University Press.
- Suutarinen, Sakari (2000a) Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. I boken Sakari Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 86–126.
- Suutarinen, Sakari (2000b) Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. I boken Sakari Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 33–54.
- Suutarinen, Sakari (2002) Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. I boken Viking Brunell & Kari Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 11–60.
- Tam. Henry (1998) *Communitarism. A New Agenda for Politics and Citizenship*. London: MacMillan Press.
- Tarcov, Nathan (1984) *Locke's Education for Liberty*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli (2005) Demokraattisten juurten kasvattaminen. I boken Tomi Kiilakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Virta, Arja (2000) Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältönä. I boken Sakari Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 55–85.
- Wexler, Philip & Grosshans, Raymond R. & Qiao Hong Zhang & Byoung-Uk Kim (1991) The Cultural Perspective. *Citizenship Education in Culture and Society*. I boken Richard E. Gross & Thomas L. Dynneson (eds.) *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 141–160.
- Woyach, Robert B. (1991) The Political Perspective. *Civic Participation and the Public Good*. I boken Richard E. Gross & Thomas L. Dynneson (eds.) *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 43–65.
- Ziehe, Thomas (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.



UNGDOMSFOSTRANS TEORI I SOCIALPEDAGOGISK INRAMNING

Juha Hämmäläinen

Trots att den allmänna socialisationsteorin ingår som en väsentlig del i ungdomsfostrans teorigrund, är den ensam otillräcklig som teoretisk referensram för ungdomsfostran, eftersom den inte erbjuder tillräckligt med fixpunkter som strukturerar den praktiska verksamheten. Det samma gäller alla utvecklingspsykologiska och sociologiska teorier som beskriver, tolkar och framställer ungdomstiden som ett åldersstadium, utan att analysera det fostringsarbete som görs med ungdomar ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Dessa teorier beskriver inte särarten hos det fostringsarbete som görs med ungdomar. Ungdomsfostran som praktisk verksamhet öppnar sig endast via en pedagogisk verksamhetsteori.

Ungdomsfostrans pedagogiska teorigrund

Ungdomsfostrans teoretiska självförståelse är pedagogisk. Dess karaktär och utgångspunkter definieras som pedagogisk verksamhet och struktureras i form av en pedagogisk teori. Det är mycket viktigt att kalla ungdomsfostrans teorigrund pedagogisk, till skillnad från andra tänkbara teoretiska ramar: den psykiatriska, psykologiska, sociologiska, juridiska, socialpolitiska, nationalekonomiska, förvaltningsvetenskapliga.

För dem som utför fostringsarbete bland unga är det bra att känna till de sociologiska och psykologiska teorier som tolkar ungdomstiden, eftersom de hjälper en att förstå de fenomen man har att göra med. Utan en pedagogisk teori är det dock omöjligt att tolka det praktiska arbetet utifrån dess egna utgångspunkter. I ungdomsfostran behövs den förståelse för ungdomars livsverklighet, som förmedlas via roll-, identitets-, personlighets- och andra motsvarande teorier. Men de strukturerar inte ungdomsfostrans självförståelse som pedagogisk verksamhet. För det behövs en verksamhetsteoretisk och praktisk pedagogisk teori.

Teorin om socialt handlande strukturerar ungdomsfostran på ett allmänt plan, men beskriver inte nödvändigtvis dess karaktär av fostringsverksamhet. Det är därför befogat att tolka ungdomsfostrans teoretiska grunder uttryckligen utgående från en pedagogisk teori, på ett pedagogiskt sätt, med betoning av verksamhetens fostrande karaktär. På så sätt blir ungdomsfostrans teori en tillämpning av den allmänna pedagogiska teorin med avseende speciellt på fostran av unga människor. Teorin behandlar och tolkar frågor i anslutning till ungdomstiden och de ungas utveckling – deras världsbild, identitet, hur deras samhällsrelationer byggs upp och olika slags individualpsykologiska, samhälleliga och kulturella fenomen – uttryckligen ur ett fostransperspektiv.

Pedagogiken är inte ett enhetligt område. Snarare kan man säga att den består av strömningar med olika slags teoretiska betoningar, som bygger på olika uppfattningar om människan, samhället, vetenskapen och fostran. Även om en pedagogisk teoriram inte innebär en monolitisk människobild, är det ändå uppenbart att den psykodynamiska människoforskningens tradition – i all sin splittring – erbjuder en begereppsapparat och teoretiska fästpunkter som ungdomspedagogiken på ett naturligt sätt kan bygga på. Den hjälper en att undvika den manipulering, indoktrinering och adaptering, som lätt gör sig påmind i all fostran. Ett psykodynamiskt tänkande ger i kombination med principen om det dialogiska mötet med en annan människa en stark grund för det subjektinriktade arbetssätt



som betonas i modernt ungdomsarbete (jfr Scherr 1997; Hekele 2005). Den problematik som gäller hur människans subjektskap bildas, ingår som en väsentlig del i teoribildningen om ungdomsarbetet och ungdomsfostran.

Vad gör pedagogiken social?

Socialpedagogiken, vars teori förenar det sociala och det fostrande handlandets verksamhetsteoretiska ramar, erbjuder ungdomsfostran en teorigrund där fostrans sociala karaktär betonas. Den strukturerar och försöker förstå ungdomsfostran – liksom även övrig pedagogisk verksamhet – som en dialektisk relation mellan det objektiva och det subjektiva, som en växelverkan mellan den värld som omger människan och hennes byggande av sitt jag, utan att begränsa sig vare sig till en individualpsykologisk eller till en socialisationscentrerad granskning. Tyngdpunkten ligger på dynamiken mellan individen och gemenskapen.

Med pedagogik avser man generellt läran om människans fostran. Angående begreppet socialpedagogik är det därför befogat att fråga vad det är som gör pedagogiken social. Svaret kompliceras av att ordet social har flera betydelser i språket. Utgångspunkten är att socialpedagogiken rör problematiken kring fostran och bildning, men begreppsteoretiskt sett är det inte entydigt hur det sociala, ”idén om det sociala” uppfattas i den (Hamburger 2003, 112–136).

Med en grov klassificering kan man tala om tre huvudbetydelser hos termen det sociala: 1) det som rör samhället, 2) det som rör interaktion i en gemenskap, 3) att bistå människor som är i behov av hjälp. På motsvarande sätt kan man med socialpedagogik förstå en sådan lära om människans fostran, där man antingen fäster speciellt avseende vid fostrans samhälleliga kopplingar och betonar dess samhälleliga karaktär (till skillnad från individualpedagogiken som koncentrerar sig på problematiken kring individens utveckling), betonar träning av relations- och interaktionsfärdigheter och riktar särskild uppmärksamhet på gruppdynamiska synpunkter eller undersöker möjligheterna att svara mot människors behov av hjälp och förebygga och lindra social nöd med fostran. Alla dessa betoningar förekommer i tolkningar av socialpedagogiken.

Särskilt i de nordiska länderna är det vanligt att området uppfattas som en fostrande verksamhet inriktad på integrationsproblem – och som en teoretisk ram för sådan verksamhet – och man betonar speciellt pedagogiskt förebyggande och lindrande av social utslagning (bl.a. Stensmo 1991; Hämmäläinen 1999; Madsen 2001). En motsvarande betoning har vanligen också de tyska tolkningar där man med socialpedagogik huvudsakligen avser socialt arbete som bygger på pedagogisk teori, socialarbete (bl.a. Thiersch 1986; 1992; Böhnisch 1992; 1997; Rauschenbach 1999; Böhnisch & Schröer & Tiersch 2005). Å andra sidan kan man i tolkningen av socialpedagogiken också betona fostrans kollektiva sida och de kollektiva processernas fostrande betydelse, och då intar frågor gällande kollektiv fostran en central plats i definitionen av området (bl.a. Winkler 1988). Det är i alla fall vanligt att tänka att socialpedagogik handlar om pedagogiskt arbete för sociala syften, socialt hjälpande som sker inom en pedagogisk ram.

Särskilt i socialpedagogikens tyska tradition har man gjort försök att koncentrera socialpedagogikens grundtanke i en enhetlig teori. Det har gett upphov till flera teoretiska konstellationer där man betonar olika synpunkter och synvinklar. Socialpedagogiken har uppfattats både som en teori för den fostran som är inriktad på att stärka det samhälleliga subjektskapet (Winkler 1988) och som en pedagogik för den sociala frågan (Schröer 1999; Dollinger 2006). Begreppet har ofta studerats ur en starkt yrkesmässig synvinkel, som ett område och en referensram för socialt arbete (Thiersch 1986; Rauschenbach 1999; Hamburger 2003; Niemeyer 2003), men också mer allmänt som en speciell teoritradition inom fostran, en tanketradition som betonar det sociala perspektivet (Niemeyer 1998; Reyer 2002; Dollinger 2006).



I socialpedagogiken framhålls allmänt taget idéerna om fostrans samhälleliga och kollektiva karaktär, de kollektiva processernas betydelse i fostran och lindrande av social nöd genom fostran. Som vetenskap rör sig socialpedagogiken i gränslandet mellan pedagogiken och samhällsvetenskaperna, betonande vikten av de samhällsvetenskapliga synvinklarna i det pedagogiska tänkandet och fostransperspektivens relevans i behandlingen av samhälleliga frågor. Uttryckt på den filosofiska antropologins språk: i socialpedagogikens frågeställning, teoribildning och människobild möts *homo socialis* och *homo educandus*.

Socialpedagogikens uppkomst som idé- och verksamhetssystem har genetisk-historiskt förklarats främst utifrån två perspektiv: för det första utgående från moderniseringsteorin, med en speciell accentuering av strävan att individualisera den samhälleliga livsformen och göra den mera pluralistisk (Rauschenbach 1999; Dollinger 2006) och för det andra utgående från socialt hjälpande, med betoning på ambitionen att pedagogiskt bemöta, å ena sidan den sociala fråga som uppstod med industrialiseringen, å andra sidan ungdomsfrågan som speglar generationernas spänningsladdade relation och skolans oförmåga att möta samhällets fostranskris, de ungas moraliska nöd och speciella behov av fostrande hjälp (Mollenhauer 1959; Schröer 1999; Müller 2001). Uppkomsten av socialpedagogiskt tänkande och verksamhet anses ha nära samband dels med idéerna om hur människans subjektivitet blir till och gruppens fostrande betydelse för människan (Henseler 2000), dels med socialreformistiska strävanden (Gedrath 2003). I all sin mångformighet rör frågeställningen och de teoretiska traditionerna frågor om medborgarskap i det moderna samhället, om att växa in i medborgarskapet och om medborgarfostran.

Begreppet socialpedagogik öppnar alltså nya perspektiv på ungdomsfostran och ungdomsarbete. Den ena av de huvudströmningar som via klassikerna inom området kan skönjas i socialpedagogikens begreppshistoria betonar fostrans kollektiva karaktär och beaktandet av detta i den pedagogiska teoribildningen, och i den andra kopplas begreppet till socialt hjälpande och yrkesmässigt socialt arbete i dess olika former (Niemeyer 1998). Till båda huvudströmningarna hör en mångsidig teoribildning som har bred kontaktyta med ungdomsfostran. Inom socialpedagogisk teoribildning finns inriktningar, paradigm, som bygger på olika vetenskapsteoretiska, moralfilosofiska och samhällsteoretiska traditioner (Wollenweber 1983). Det är alltså inte fråga om en enhetlig skola utan om en idé- och teoritradition med inre spänningar, inriktad på olika slags ideologier och intellektuella strömningar.

Ungdomsfostran kan förstås som en samhällelig sektor och verksamhet, vilket gör det naturligt att man i teoribildningen noterar dess ställning i samhällslivets helhet. Likaså är det motiverat att granska ungdomsfostran som sådana kollektiva processer som främjar ungdomars personliga utveckling och delaktighet i samhället samt deras förmåga att fungera som medlemmar i samhället. Den socialpedagogiska idé- och verksamhetstraditionen erbjuder en mångsidig teoretisk resonansbotten både för uppfattningen av ungdomsfostran som särskild fostransverksamhet och för dess utveckling som samhällssektor. Samtidigt kopplar den ungdomsfostran – både tanke- och verksamhetsmässigt – till frågorna om medborgarfostran och det att växa till medborgarskap.

Två pedagogiska grunddimensioner

Individuellt bemötande av den unga människan och arbete med ungdomsgrupper är de två grundformerna av ungdomsfostran. Utöver dessa kan man tala om kollektiv, samhällelig och kulturell påverkan i fostrande syfte, indirekt fostran. I första hand är fostran direkt interaktion, men ofta ingår också inverkan på uppväxtförhållanden och annan verksamhet inriktad på att eliminera yttre hinder för mänsklig utveckling.

Den pedagogiska teorin inverkar i form av direkt interaktion på den aktuella verksamheten och dess villkor. Utöver personlig interaktion ingår där också frågor om samhällelig och kulturell



växelverkan mellan generationerna, fostrans samhällseliga strukturer, den växande generationens uppväxtförhållanden samt fostrans värderingar och mål. I den pedagogiska teorins kärna finns den pedagogiska relationen, i form av interaktion och dialog mellan två personer.

All mänsklig interaktion är inte pedagogisk. I en pedagogisk relation ingår alltid ett fostrande syfte inriktat på de individuella processerna i det att växa som människa. Syftet är att skapa förutsättningar för sådana individuella insikter och erfarenheter som det att växa som människa – att nå en högre grad av mänsklighet – består av. Den tyska klassikern och tidiga utvecklarer av teorin om den pedagogiska relationen, Herman Nohl, talade om det ”väckande av det slumrande mänskliga”, ”mötet med det mänskliga i varje individ” och människans utveckling ”mot det högsta varandet” som sker i den pedagogiska relationen (Nohl 1949; se Hämmäläinen 1996, 168–173; Siljander 1987, 91–92).

Det andra området i den pedagogiska teorins kärna är det samhällspedagogiska arbetssättet. Det görs mycket fostringsarbete i olika grupper och gemenskaper, varvid kontrollen över gruppen och olika grupp- och samhällsdynamiska synpunkter accentueras. I en pedagogisk teori kan man också betona att en pedagogisk relation mellan två personer är en ren abstraktion, och att fostran alltid är samhällselig till sin natur. Det menade till exempel den tyska klassikern inom socialpedagogiken, Paul Natorp, som ansåg att fostran och samhälle är oskiljaktigt förenade: utan samhälle existerar ingen fostran och inget samhälle utan fostran (Natorp 1909; se Hämmäläinen 2001, 217–219). Enligt Natorp borde alla pedagogikens frågor ordnas och behandlas utgående från människans sociala relationer. Han anlade ett brett perspektiv på gemenskap: för honom var i sista hand var hela samhället en gemenskap för fostran.

Den grundläggande frågan i en pedagogisk teori gäller förhållandet mellan fostran och den mänskliga bildningsprocessen, och den vill samtidigt vara en teori både för fostran och bildning (Siljander 2000a, 16). En pedagogisk teori är såtillvida en verksamhetsteori, att den strukturerar den mänskliga verksamhet vars syfte är att främja bildning i individens liv och i samhället. Samtidigt ställer den frågan hur människan blir en moralisk person, en ansvarsfull aktör i samhället, ett subjekt. Utöver att den strukturerar fostrans- och bildningsprocessen, söker den också funktionella lösningar. I pedagogiskt tänkande uppfattas fostran och bildning som sammanlänkade processer – uttryckt med Immanuel Kants ord: bara genom fostran kan människan bli människa.

Ungdomsfostrans teori borde kunna behandla både det pedagogiska bemötandet av den unga människan, samt grupp- och samhällsdynamikens pedagogiska betydelse i arbetet med ungdomar. Dessa två grunddimensioner är inte separata, trots att de har egna teoretiska frågeställningar och praktiska problem. Som sammanfattning kan man ändå konstatera att ungdomsfostrans teori behandlar å ena sidan frågan om individuellt bemötande av den unga, å andra sidan gruppens och gemenskapens fostrande betydelse och bruk i fostrande syfte. Dessutom ingår där en analys av fostrans samhällseliga kopplingar, där man betonar beaktandet av ungdomars reella levnadförhållanden i planering och genomförande av fostran.

Medborgarfostran ingår som en väsentlig del av ungdomsfostran. Det är fråga om att främja sådana färdigheter som behövs i medborgaraktiviteter och – påverkan. Frågor om delaktighet och om dess förutsättningar ingår således som en oskiljaktig del i ungdomsfostrans teori. Ungdomsfostran rör sig inom det dynamiska område som utgörs av relationen mellan de unga och samhället. Medborgarfostran har traditionellt uppfattas som en verksamhet med vars hjälp man producerar medborgarmoral, bygger samhällslivets moraliska grund. Den hör samman med demokrati, för demokratin behöver kritiska, deltagande medborgare som kan bevaka sina intressen.

DEN PEDAGOGISKA RELATIONEN

Ungdomstiden är den tid då man medvetet bygger en världsbild. Ungdomsfostran är att tillsammans med ungdomar grubbla över livets hemlighet. Det är att gå vid den ungas sida i den process där hon



strukturerar världen och bildar sina uppfattningar om livet, människan, religionen, moralen, sexualiteten, om de värden och seder som råder i samhället och om olika kulturskapelser.

Ungdomsfostran är att stöda den unga människan i de individualpsykologiska utvecklingsuppgifter som hör till hennes åldersstadium: att hjälpa henne in i en personlig utveckling som bygger upp hennes jag. Det förutsätter att man kan skapa en psykologisk relation och att man rör sig i spänningsfältet mellan önskan att påverka och den unga människans självbestämmande. Detta spänningsfält är förknippat med en pedagogisk paradox, som visar sig som en svårighet att teoretiskt förena tanken på ett subjekt som fritt definierar sig självt och den fostrande verksamhetens betydelse för att ett sådant subjektskap ska uppstå.

Redan Nohl fäste uppmärksamhet vid att denna relation kan studeras utgående från vardera partens position. Fostraren balanserar mellan viljan att förändra och forma, och den samtidiga medvetna återhållsamhet som ger utrymme för spontanitet och för det unika i den växande människan. I sin relation till fostraren balanserar den andra parten, den som ska fostras, på motsvarande sätt mellan hängivenhet och det motstånd som hör samman med självständighetsutvecklingen. (Se Klika 2000, 42–45.) Mellan den växandes egen spontanitet och de försök till fostrande påverkan som inriktas på henne i pedagogisk verksamhet finns en spänning, där å ena sidan den växande själv aktivt och spontant formar och definierar sig själv och sin värld (bildning) och å andra sidan fostraren utifrån försöker möjliggöra ett sådant subjektskap och ge processen riktning och innehåll (fostran) (Kivelä 2000).

Idén om den pedagogiska relationen rör enligt Nohl alla former av fostran. Med den förstod han den skapande relation mellan fostrare och den som fostras, som inte kan framtvingas eller produceras av fostraren. Nohl utvecklade principen om den pedagogiska relationen då han funderade på försummade barns, särskilt unga förbrytares, behov av pedagogisk hjälp. I denna kontext innebar en pedagogisk relation en impuls att gå in i utvecklingsprocesser där unga förbrytare utvecklar moraliskt ansvar och får en ny riktning i livet.

För begreppet pedagogisk relation fick Nohl influenser från psykoanalysens begrepp överföring, vilket tog sig uttryck i en betoning av ömsesidig kärlek och tillit (Klika 2000, 12–18). Han kopplade relationen till sin ur den kantianska etiken lånade idé om varje individs unikheter och absoluta människovärde och om bemötande av människor som ett mål i sig. Fostran är att främja varje enskild individs utveckling till människa; att möjliggöra det som finns som en potential i människan. Genom en pedagogisk relation uppstår och skapas möjligheten att växa som människa. Det innebär att man kan nå en högre grad av mänsklighet, vilket tar sig uttryck som en ökad intellektuell självständighet.

I Paulo Freires tänkande definieras den pedagogiska relationen som en dialog, där människor på ett nytt sätt blir medvetna om verkligheten och får ett nytt perspektiv på sina möjligheter att påverka sina levnadsförhållanden och sitt levnadslopp. Dialogen främjar uppkomsten av en kritisk medvetenhet, vilket i sin tur utlöser verksamhet. Målet är att människor ska bli subjekt i sina liv, både individuellt och kollektivt. Freires ideal är en dialogisk samlevnad där varje individ kan delta och förverkliga sig själv. Utgående från ett verksamhetsteoretiskt betraktelsesätt likt det i Freires teori är det möjligt att utveckla en särskild verksamhetsmodell för subjektinriktat social- och ungdomsarbete (se Hekele 2005). Freires idé om den dialogiska fostransrelationen motsvarar i hög grad Nohls tolkning av den pedagogiska relationens karaktär: det är fråga om en kreativ växelverkan som bygger på frivillighet och ömsesidig tillit och som ingen kan tvingas till.

En ung människa grubblar gärna över existentiella frågor om värde och mening. Fostraren bör ha beredskap att delta i dessa funderingar, så att han stärker den unga människans rationella och kreativa potential och hennes självständiga förmåga till omdöme och kritik. Det förutsätter att man inlåter sig i en argumenterande relation med den unga. I en sådan relation bör man godkänna det argumenterande samtalets karaktär och villkor, motivera sina egna ståndpunkter och även kräva



motiveringar av den andra. Om den unga inte är van vid en argumenterande samtalskultur, kräver situationen att man hjälper henne att gå in i en sådan dialog. Det förverkligas genom en dialogisk pedagogisk relation.

För att förstå den unga människan bör ungdomsfostraren förstå sig själv. I en pedagogisk relation bör man kunna engagera sig helt, hänge sig åt relationen med hela sin själ. Det lyckas inte om fostraren inte har utvecklat sin självkänedom tillräckligt. I en pedagogisk relation uppstår liknande transferenser (projektioner) som i en terapeutisk relation, vilket betyder att ungdomsfostraren bör ha personlig mogenhet nog för att identifiera själsliga processer. Det är också viktigt att vara medveten om utmaningarna i en pedagogisk relation och känna igen de spänningar som uppstår på grund av ens egna försök att påverka och då man ger utrymme för den unga människans spontana utvecklingsprocess och personliga strävanden. Man bör kunna ta ansvar för den andras liv utan att beröva henne det minsta av hennes eget ansvar; man måste samtidigt kunna köra och bromsa.

DEN PEDAGOGISKA GEMENSKAPEN OCH DESS FOSTRANSPOTENTIAL

Många teoretiker inom fostran betonar den sociala karaktären hos det pedagogiska handlandet och i individens utveckling till människa. Trots att man i senare tiders diskussion – utgående närmast från Jürgen Habermas teori om kommunikativt handlande – har definierat pedagogiskt handlande som en framför allt kommunikativ verksamhet (bl.a. Rauschenbach 1999), har man också betonat att pedagogiskt handlande inte kan bygga på samma villkor som kommunikativt handlande, och att en teori om kommunikativt handlande inte beskriver det specifika i fostran (se Siljander 2000b, 34–38). Det är ändå uppenbart att en kommunikativ gemenskap har en specifik fostrande kraft och att främjande av denna – ökande av gemenskapernas rationalitetspotential – sålunda är eftersträvansvärt.

Habermas teori om kommunikativt handlande är ingen egentlig pedagogisk lära eller bildningsteori utan en allmän teori om socialt handlande. Sålunda behandlar den inte det pedagogiska handlandets speciella karaktär och därmed förknippade specialfrågor. Utgående från den definieras pedagogiskt handlande uttryckligen som en social verksamhet som allmänt gäller människors umgänge. Teorin har trots det använts också i pedagogiken, och som ett uttryckligen samhällsfilosofiskt system har den haft långtgående influenser till exempel på den socialpedagogiska teoribildningen (se Rauschenbach 1999). Teorin om kommunikativt handlande strukturerar frågor om människors umgänge i den moderna tiden, med speciell betoning på spänningarna mellan livsvärlden och systemet i det dagliga livet. Den visar åtminstone att det existerar ett slags kollektivt förnuftsbruk, och att detta har betydelse också med tanke på fostran.

I grunden är pedagogiken alltid inriktad på individen, på att främja det mänskliga i individen, hennes unika liv och människovärde. Därför kan det lätt kännas vilseledande att betona det kollektiva i pedagogiken – speciellt som någonting man tänker sig att individen ska anpassa sig till och som hennes individualitet anses stå i underordnad ställning till. Liksom bland andra Paul Natorp har konstaterat är det ändå uppenbart att en individ utan kollektiv är en abstraktion. Människan bygger sitt jag och sin identitet genom att ingå i olika gemenskaper, och det mänskliga hos henne utvecklas och hennes individuella unikheter formas i sociala relationer, i växelverkan med andra människor. Och gemenskaperna är mycket olika i fråga om vad de möjliggör.

I pedagogisk teori har man uppmärksammat fostrans sociala karaktär, men också vilken typ av gemenskap som är eftersträvansvärd med tanke på fostran. Man har uppställt som mål att utveckla en särskild fostrande gemenskap och stärka sådana element i samhällslivet som anses främja pedagogiska mål. Som sådana mål ser man inom socialpedagogiken särskilt samhälleligt subjektskap, delaktighet och livshantering.



Idén om samhället som fostrare har från första början funnits med i socialpedagogiskt tänkande. Redan på sin tid betonade upplysningsfilosofen Jean-Jaques Rousseau att samhällsförhållandena ska anpassas efter barnets naturliga utveckling och inte tvärtom, och att samhället i sig besitter en avsevärd fostrande kraft som lätt också kan fördärva barnet. Många teoretiker inom fostran har betonat att de pedagogiska synpunkterna särskilt borde beaktas i samhällspolitiken. På så sätt skulle begreppet fostrande gemenskap utvidgas och hela samhället skulle bli en stor fostrande gemenskap. Det är känt att detta också innebär en risk. De varnande exemplen på totalitära samhällsexperiment kullkastar inte det faktum att samhällsverkligheten, oavsett system, ofrånkomligen utgör den växande generationens uppväxtförhållanden.

Fostran handlar alltid om att skapa förutsättningar för individuell utveckling. Pedagogiskt arbete är personinriktat och bygger på idén om individens unikheter och människovärde. Sett ur socialpedagogisk synvinkel är det klart att enbart pedagogiskt arbete inte räcker till för att främja välbefinnande och bildning och avhjälpa sociala problem av olika slag, och att det jämsides med det behövs politisk påtryckning. Det är som Herman Nohl säger, att politiken och pedagogiken hör ihop som in- och utandningen: de har ett gemensamt mål men olika medel. Där politiken inriktar sig på samhällets utsida, de sociala strukturerna, institutionerna och lagstiftningen, försöker pedagogiken påverka inifrån, utgående från människan (Nohl 1935, 137). I socialpedagogiken anses det pedagogiska (personinriktad fostran) och politiska (samhällsförhållanden) inflytandet ha ett nära samband och komplettera varandra.

Ungdomsfostran i bildningsprocessen

Begreppsmässigt definieras bildning som den inbördes dialektiska relationen mellan jaget (subjektivitet, person) och världen (objektivitet, icke-person), där det medvetna jaget fungerar i relation till det icke-medvetna icke-jaget och aktivt skapar medvetenhet om sig självt och världen (se Kivelä 2000, 75–80). Att främja detta – att stimulera de unga att gå in i bildningsprocessen och till medvetet självständigt handlande – är ungdomsfostrans bildningsteoretiska mål. Väsentligt är att stödja den ungas subjektivitet och hennes person. Den handlingsvetenskapliga frågan lyder: vad betyder detta i form av praktisk verksamhet. Pedagogiken som handlingsvetenskap svarar: det innebär pedagogiska relationer och gemenskap som gör det möjligt för den unga människan att utvecklas mot ett allt helare subjektivitet och till en allt helare person.

Av en ungdomsfostrare krävs en bred allmänbildning. Han bör ha beredskap att föra en mångsidig diskussion med ungdomar om sådant som intresserar dem. Väsentligt är att kunna möta en annan människa och hennes frågor, i hennes livsprocess. Det är inte fråga om att använda någon viss metod, utan om spontan interaktion, förståelse och empati. Därför behöver ungdomsfostran stora personligheter: intellektuellt skarpa, kunskapsmässigt bildade och moraliskt exemplariska.

Att socialiseras in i medborgarskap, kvalificeras för arbetsmarknaden och integreras i det socio-kulturella samlivet är enligt dansken Bent Madsen de tre nära förbundna grundområdena i samhällelig fostran och den därmed förknippade pedagogiken. Han anser att den allmänna pedagogiken i första hand behandlar de två förstnämnda och socialpedagogiken det tredje området. (Madsen 2001, 20–27.) Ur ungdomsfostrans synvinkel handlar denna indelning också om hur de olika fostringsinstitutionernas roller behandlas i området som helhet, särskilt hur man tänker sig att ungdomsfostran ska definieras – organisatoriskt och verksamhetsmässigt – i relation till skolväsendet. Det är ju klart att både skolan och institutioner utanför skolan deltar i alla tre processerna: socialisationen, kvalifikationen och integrationen.

Ungdomsfostran definieras inte som utbildning, trots att den kan innehålla också utbildningsaktiviteter och trots att den delvis kan genomföras inom utbildningssystemets ramar. Ungdomsfostran



är dock essentiellt ett bildningsarbete och en samhällelig bildningsprocess, liksom även utbildningen. Till väsentlig del är den också medborgarfostran och socialisation. Ungdomsfostrans uppgift begränsar sig inte enbart till sociokulturell integration, även om integrationsfrågan på ett grundläggande sätt strukturerar ungdomsfostrans arbetsfält och definitionen av dess uppgift.

Som teori om pedagogiskt handlande förutsätter ungdomsfostrans teori att begreppen fostran och bildning båda beaktas, att man uppmärksammar både den växandes bildningsprocess (*Bildung*) som bygger på eget handlande och fostrarens försök att påverka (*Erziehung*) den växandes tänkande och utveckling (se Kivelä 2004, 25). I och med moderniseringen har det i samhället uppstått flera institutioner med uppgift att handha fostran och främja bildning. Vill man uppfatta ungdomsfostran som en sådan institution, eller som ett komplex av institutioner, bör den samtidigt granskas ur både den pedagogiska teorins och bildningsteorins perspektiv.

Fostran och bildning hör oskiljaktigt samman, men ingendera kan entydigt hänföras till den andra. Institutionellt sett, som samhällsverksamhet, hör ungdomsfostran nära samman med skolans fostran, trots att relationen varken teoretiskt eller praktiskt sett är entydig. I egenskap av system för fostran utanför skolan lär ungdomsfostran inte begränsa sig enbart till ungdomsarbete, utan innehåller sannolikt också andra delsystem, till exempel – åtminstone i viss mån – socialarbete bland ungdomar samt institutioner för gruppvård och fostran. Som ungdomsfostrande verksamhet ingår ungdomsarbetet som en del av samhällsfostrans helhet: som ett fostringsarbete och som en del av den samhälleliga bildningsprocessen. I varje enskild ung människas liv är det en del av den individuella bildningsutvecklingen.

Delaktigheten i samhället kan ses som en indikator på samhällets kulturella nivå. I början av 2000-talet började man i Finland oro sig för de ungas brist på delaktighet. I det sammanhanget har man uppmärksammat förutsättningarna för medborgaraktivitet och -påverkan och försökt hitta medel att förbättra dem. Bland medlen finns både förbättring av yttre verksamhetsbetingelser, medborgarverksamhetens strukturer och utvecklande av medborgarnas personliga beredskap, medborgarkompetens. Medborgarfostran inriktas uttryckligen på medborgarfärdigheternas område.

Finland har en stark tradition av medborgarverksamhet, men har egentligen inte haft någon universitetsutbildning som hänfört sig till den. Vid Jyväskylä universitet finns dock numera magistersprogrammet Kansalaisyhteiskunnan asiantuntijuuden maisteriohjelman. I det högt moderniserade samhället med sitt kunskaps- och utbildningsbetonande styrsystem, skulle även ett främjande av medborgarverksamheten kräva att man utvecklar ett enkom därpå inriktat forsknings- och utbildningssystem. Det är uppenbart att medborgarfostran skulle utgöra den centrala strukturskaparen där, vilket skulle innebära att man tolkar dess teoretiska grunder utgående från den pedagogiska teorin och frågeställningen. Också i detta perspektiv inordnar sig ungdomsfostran som en del av bildningsprocessen, och dess teori inte bara som en pedagogik- utan också som en bildningsteori.

I många analyser av socialpedagogikens särart har man som dess uppgift uppfattat det fostringsarbete som främjar integration i samhället, och särskilt de integrationsprocesser där socialisations- och kvalifikationskraven inte har uppfyllts på önskat sätt. Vanligen har man tänkt sig att socialpedagogiken berör både förebyggandet av integrationsproblem och korrigerande pedagogiskt arbete. I ingetdera fallet är det fråga om att anpassa människor, utan om att stärka deras samhälleliga subjektskap och livshantering.

Socialpedagogiken bygger på en bildningsteori där bildning ses som den process för mänsklig utveckling som grundar sig på människans utvecklingspotential, och som möjliggör självfostran, det vill säga reflexion över och insikt om den egna livshistorien och erfarenheterna, och ett medvetet inflytande på det egna livet. Bildning kan inte tvingas på någon eller överhuvudtaget produceras utifrån, den är alltid subjektets självfostringsprocess. Dess pedagogiska kärna är ett kantiansk *sapere aude*-imperativ, ”använd ditt förstånd”. Idealet är en autonom, moget övervägande, ansvarskännande människa som använder sitt förnuft. I denna intellektuella jordmån har den socialpedagogiska traditionen rotfäste.



Med tanke på ungdomsfostrans teori och praxis är det väsentligt att bildningen och människans samhälleliga subjektskap inte kommer till av sig själva, utan att man växer in i dem. Detta växande förutsätter delaktighet i mänsklig kultur, materiella och andliga kulturskapelser. Ungdomsfostrans uppgift blir att möjliggöra denna delaktighet. Socialpedagogiken, vars allmänna idé- och verksamhetsram har ansetts bestå av civilisations-, socialisations- och kulturteori (Madsen 2001, 61) och som i egenskap av pedagogisk vetenskap har en speciell handlingsvetenskaplig karaktär, tycks också med sin mångfald av tolkningar kunna erbjuda ett kompakt teoretiskt underlag för en praktisk utformning av denna uppgift.

Ungdomsarbetet som socialpedagogisk ungdomsfostran

I tysk diskussion har man klagat på den ambivalenta och oklara relationen mellan begreppen ungdomsarbete (*Jugendarbeit*) och ungdomsfostran (*Jugendbildung*), och efterlyst en klaggörande analys (Müller 2003). Bakom de begreppsmässiga problemen har man sett en oklarhet i relationen mellan ungdomsarbetet och skolan. Företrädare för socialpedagogisk ungdomsfostran har intagit en polemisk hållning gentemot skolan och anklagat den för att snarare vara en ”inlärningsfabrik” som väljer ut ungdomar och driver ekonomins och industrins intressen än en bildningsinstitution. I socialpedagogisk ungdomsfostran har man – i motsats till skolan som kuvar de unga – betonat tänkande, handlingsätt och bildningsprocesser som är emancipatoriska, subjektinriktade och lägger tonvikten på autonomiutvecklingen (von Wensierski & Schützer & Schütt 2005, 27).

Ibland begränsas begreppet socialpedagogik att omfatta endast barn- och ungdomstiden (Mollenhauer 1964), fastän man numera anser att den täcker människans hela livscykel (Böhnisch 1997; Hamburger 2003). Också i det senare fallet är det motiverat att tala om de olika åldersstadierna, till exempel ungdomstidens, socialpedagogik (Böhnisch 1992; Hamburger 2001). Tysken Franz Hamburger särskiljer former och institutioner för kris- och normaliseringsarbete samt grundläggande arbete i varje åldersstadium. I krisarbetet, speciellt i ungdomstidens socialpedagogik ingår exempelvis anstaltsfostran och arbete bland unga förbrytare och missbrukare. Till normaliseringsarbetet hör att hjälpa ungdomar till självständigt boende samt socialarbete bland ungdomar, och i det grundläggande arbetet ingår det egentliga ungdomsarbetet – till skillnad från ungdomstidens basinstitutioner: skolan och yrkesfostran (Hamburger 2001, 251). I praktiken är gränserna mellan dessa och motsvarande arbetsformer inte klara. Det är ändå uppenbart att det i det moderna samhället finns sociala stödformer och -institutioner avsedda för olika skeden i livscykeln, och att det socialpedagogiska perspektivet inom ungdomsfostran kan utformas på ett meningsfullt sätt.

Begreppet socialpedagogisk ungdomsfostran kan granskas både ur ett historiskt och ett ontologiskt perspektiv. Bägge synvinklarna förutsätter att man fördjupar sig i begreppet socialpedagogik, dess historia och ontologi. I tysk tradition har ungdomsfostrans institutionella och tankemässiga utveckling nära samband med socialpedagogikens lärdomshistoria och med dess utveckling som läroombåde, forsknings- och teoritradition och verksamhetssystem i samhället (Hämäläinen 1996). I Tyskland uppfattas den socialpedagogiska ungdomsfostrans institutionshistoriska utveckling som en central del av det socialpsykologiska verksamhetssystemets utveckling. Samtidigt ses ungdomsfostran som en arena för socialpedagogiskt tänkande och handlande, vars teoretiska utgångspunkter finns i den socialpedagogiska teoribildningen. I tysk diskussion betonar man ofta den socialpedagogiska ungdomsfostrans bildningsteoretiska utgångspunkt och dess historiska koppling till moderniseringsprocesserna i samhället.

Den moderna samhälleliga ungdomsfostran – sådan man känner den i Europa – institutionaliserades i och med moderniseringsutvecklingen och blev ett område där man på vissa håll betonade de krav som industrialiseringen, moderniseringen och samhällets differentiering ställer på fostran,



och på andra håll framhöll grupperingar med olika intressen och världsåskådning i samhället och deras försök att påverka de unga. Utvecklingen inom området har i varje land egna nationella särdrag och betoningar. I Tyskland började denna mångskiftande helhet av ungdomsrörelser, -kulturer och -institutioner vid sekelskiftet 1900 utvecklas till ett självständigt område inom bildningsarbetet, vars utformning till en särskild socialpedagogisk ungdomsfostran främjades både av reformpedagogiska strömningar inriktade på innehåll och former i samhällets fostringsarbete, och av utvecklingen inom samhällets ungdomsvård.

Samtidigt utvecklades ungdomsfostrans teori, som betonade idén om ungdomsfostran som de ungas egna och självuppfostande verksamhetsområde. De ungas emancipation, utvecklandet av färdigheter som behövs i samhällslivet, det samhälleliga subjektskapet och utvecklingen mot moralisk självständighet blev normativa avgränsare. Ungdomarna sågs som det moderna samhällets pedagogiska utmaning, för vilken socialpedagogiken erbjöd en naturlig teoretisk ram (von Wensierski m.fl. 2005, 23–33.)

Det socialpedagogiska perspektivet i ungdomsarbetet reduceras inte till ungdomstidens psykologi eller sociologisk ungdomsforskning. Att koppla problematiken med fostrande påverkan till ett psykologiskt eller sociologiskt kunskapsunderlag innebär att frågor om värden, mål och mening aktualiseras i kunskapsunderlaget. Socialpedagogiken erbjuder ungdomsarbetet en tankeram som framhåller ungdomsarbetets fostrande karaktär, men som också utvecklar teorin inom området genom att kombinera kunskap om mål och observationer till en verksamhetsteoretisk helhet.

I en socialpedagogisk ram ser man samhälleligt subjektskap, delaktighet, deltagande och livshandling som sådant man utvecklas till och som man uppnår via långa utvecklingsprocesser. I denna ram tänker man sig ungdomsarbetet som ett samhälleligt fostringsarbete inriktat på att främja dessa utvecklingsprocesser. Då det gäller verksamheten framhålls dialogicitet, kommunikativitet, Jag–Du-interaktion, pedagogisk inriktning på handling, samhörighet och inlevelse, generationsöverskridande sätt att tänka, principen om hjälp till självhjälp och idén om sambandet mellan medvetenhet och handlande. Det väsentliga är att fostringsarbetet studeras som en verksamhet som rör människors samhällsrelationer, och samhällsrelationerna granskas ur ett fostrande perspektiv. Sedd ur denna synvinkel är socialpedagogiken – i teori och i praktik – de mänskliga samhällsrelationernas pedagogik.

Inom den socialpedagogiska ramen uppmärksammas ovan nämnda utvecklingsprocesser men också problem som människor har i sina samhällsrelationer. Som en viktig del i socialpedagogisk ungdomsfostran ingår också arbete med ungdomarnas mångahanda integrationsproblem. Sådana problem är till exempel utbildningsmässig utslagning och utslagning från arbetsmarknaden, brottslig verksamhet, brist på fritidssysselsättning, relationssvårigheter, passivitet, brist på vyer i livet och oförmåga att planera sin egen framtid. I en socialpedagogisk teoriram ser man problem av detta slag i första hand som pedagogiska utmaningar, och behandlar dem som pedagogiska frågor.

I Tyskland betraktas alltså ungdomsarbete som en del av samhällets socialpedagogiska verksamhetssystem och man kallar det socialpedagogisk ungdomsfostran. Det är motiverat att fråga om ungdomsfostran är ”socialpedagogisk” och om den kan vara det också i länder där man inte aktivt använder detta begrepp, och där socialpedagogiken inte fått rotfäste som läroområde och teoritradition. Frågan är om ett samhälleligt fostransområde och en fostrande verksamhet som ungdomsfostran kan ges också andra teoretiska ramar. Det är uppenbart att socialpedagogiken erbjuder ungdomsfostran en relevant tankeram. Som läroområde har den dessutom en universell karaktär, trots att den inte nått en etablerad ställning inom de pedagogiska vetenskaperna och samhällsvetenskaperna över hela världen.

Trots att socialpedagogiken erbjuder en relevant kontaktyta för ungdomsfostrans teoribildning, bör det påpekas att den inte är – och kan inte vara – den enda och allt omfattande teoriramen för en så mångformig samhällelig verksamhet som ungdomsfostran. I ungdomsfostrans teori möts olika människovetenskaper i stor mångfald, och den blir en helhet av många vetenskapsgrenar och -tradi-



tioner. Med tanke på områdets teoretiska självförståelse vore det ändå mycket diffust och ospecificerat att endast tala om tvärvetenskaplighet.

Socialpedagogiken som ungdomsarbetets akademiska hem

Den vetenskapliga och teoretiska grunden hos ett samhälleligt verksamhetsfält av ungdomsarbetets slag är alltså tvärvetenskapligt. Det betyder dock inte nödvändigtvis att alla vetenskaper och teorier skulle väga lika tungt i utvecklandet av området. I värsta fall innebär tvärvetenskaplighet en teoretiskt ostrukturerad och kaotisk självförståelse, vilket på ett avgörande sätt försvårar utvecklandet av området som ett verksamhetssystem i samhället.

Med tanke på yrkesidentiteten hos dem som arbetar inom ungdomsarbetets område och för att utbildningen metodiskt ska kunna utvecklas är det önskvärt att området har ett akademiskt hem, en egen grundvetenskap att förankras i. I finländsk diskussion har man som en sådan föreslagit socialpedagogiken, vars vetenskapliga tradition och teoribildning har ansetts ha en bred kontaktyta med ungdomsarbetets teoretiska och praktiska grundfrågor. Man har dessutom påpekat att finländskt ungdomsarbete ”i fråga om sina traditioner i hög grad är socialpedagogiskt” (Kurki 1998, 440–441). I Tyskland, där socialpedagogiken som läroområde och teoritradition har en lång historia, sker utbildningen för ungdomsarbetare huvudsakligen just inom en socialpedagogisk teoriram. I den tyska traditionen har man också betonat socialpedagogikens och ungdomsarbetets historiska, teoretiska, idémässiga och verksamhetsmässiga samhörighet (bl.a. Mollenhauer 1959; 1964; Scherr 1997) och ungdomsarbetets pedagogiska karaktär över huvud taget.

Förutom ett akademiskt hem av ett slag som ingen annan vetenskapsgren kan ge, erbjuder socialpedagogiken ungdomsarbetet en stark teoritradition och -ram som kan användas för att utforma områdets teorigrund. Den utesluter inte strängt det tvärvetenskapliga perspektivet som ungdomsarbetet behöver, eftersom den också själv på ett mångsidigt sätt utnyttjar grannvetenskapernas teorier, begrepp och metoder. Socialpedagogiken bör dock inte ses som en eklektisk vetenskap. Den har en egen, självdefinierad frågeställning som står som grund för en specifik tanke- och verksamhetstradition. Den erbjuder fästpunkter för utvecklandet av ungdomsfostrans teori – och samtidigt en institutionell plats i den akademiska världen för ungdomsarbetet. Det berättigar dock inte till att tänka att socialpedagogiken utan vidare är det akademiska läroområde där ungdomsfostran ska lokaliseras och placeras inom det akademiska fältet. I detta avseende verkar socialpedagogiken i alla fall vara en potentiell akademisk struktur.

Varje modern pedagogisk teori integrerar kunskap och teorier ur olika vetenskapsområden. I ungdomsfostran är det nödvändigt att förstå såväl ungdomstidens utvecklingspsykologiska dynamik, som ungdom som samhällsfenomen, och hur den samhälleliga verkligheten inverkar på ungdomarna. Detta kräver att man integrerar kunskapsstoff från utvecklingspsykologin och sociologin. I socialpedagogisk litteratur betonar man ibland det socialpedagogiska tänkandets tvärvetenskapliga karaktär, särskilt dess koppling till psykologins, socialpsykologins och sociologins teorier. En sådan betoning finns till exempel i den svenska traditionen (bl.a. Eriksson & Markström 2000; Blomdahl Frej & Eriksson 2001), medan man till exempel i tysk teoridiskussion vanligen framhåller det socialpedagogiska tänkandets och teoribildningstraditionens egenart, särprägel och speciella egenskaper (bl.a. Wollenweber 1983; Winkler 1988; Niemeyer 1998).

I dagens samhälle finns många specialfrågor som ungdomsfostran och dess teori borde kunna hantera: droger och andra rusmedel, främlingshat, psykiska problem hos unga människor, våldsunderhållning, pornografi, ockultism, utvecklingen mot ett informationssamhälle, virtuella världar,



försvagade familjestrukturer, åtstramningen på arbetsmarknaden och ökade krav på utbildning. Till specialfrågorna inom ungdomsfostran hör också olika slag av hälsoproblem, som könssjukdomar och sådana sjukdomar hos ungdomar som kräver psykiatrisk vård. Hanterandet av sådana frågor i ungdomsfostrans teoribildning kräver djup insikt i specifik kunskap ur olika vetenskapsområden, om fenomenens karaktär och om hur olika infallsvinklar kan kombineras. Utan en förhållandevis heltäckande och tillräckligt allmän teoriram splittras granskningen i en stor mängd kunskapskårer. I ungdomsfostran behövs en allmän pedagogisk teori med vars hjälp man kan samla och strukturera det mångsidiga kunskapsstoffet på ett koordinerat sätt. Detta gör inte ungdomsfostrans teori tvärvetenskaplig, utan understryker tvärtom behovet att utveckla en egen speciell frågeställning. Socialpedagogiken kunde möjligen erbjuda just den teoretiska frågeställning som behövs här.

Socialpedagogiken har uppfattats dels som en vetenskap som uppstått som en allmän vetenskaplig teoribildning med grund i olika vetenskapsteoretiska principer, och som har sin egen teoriehistoria och sina klassiker (Niemeyer & Schröer & Böhnisch 1997; Niemeyer 1998; Henseler 2000), dels som ett yrkesmässigt system för socialt arbete, som förenar social och pedagogisk analys och där det centrala är en interaktion i fråga om forskning, teoribildning och praxis som tjänar yrkesmässiga syften, och som beträffande yrkespraxis har ett eget särskilt verksamhetsområde och ett forskningsfält (Dewe m.fl. 2001; Schweppe & Thole 2004; Chassé & von Wensierski 2004; Grunwald & Thiersch 2004; Schrappner 2004). I tysk tradition är socialpedagogik både en vetenskap och ett yrke, och dessa aspekter sammanlänkas i dess begrepps- och teoriehistoria (Niemeyer 2003; Dollinger 2006). Då man uppskattar vad socialpedagogikens möjligen har att ge ungdomsarbetet är det inte likgiltigt vilken dimension man framhåller. Socialpedagogiken begränsas dock inte till ungdomsarbetets yrkeslära, varken i yrkesmässig eller vetenskaplig bemärkelse. Som kunskapsystem täcker den många yrkesgrupper (olika yrken inom arbetet med människor), men man talar också om den som ett separat yrkesområde (socialpedagoger).

Som vetenskap består socialpedagogiken av historiskt, empiriskt och filosofisk-diskursivt kunskapsstoff och av en kunskapsproduktion som har en egen speciell teoriehistoria och egna teoretiska frågeställningar (Niemeyer 2003, 18–49). Den kunskaps- och teoribildning som rör dess teoretiska självförståelse består dels av forskning i den sociala verklighet, som den utgör och möter i egenskap av verksamhetssystem i samhället, dels av analys av och reflexion över den diskussion – den socialpedagogiska diskursen och tanketraditionen – som rör dess karaktär, uppgifter och teoretiska grunder (Hamburger 2003, 106–112). I egenskap av akademisk lära – som forsknings-, utbildnings- och arbetsområde – har socialpedagogiken en egen inre dynamik, struktur och frågeställning (Hämäläinen 2003). Då man granskar socialpedagogiken som grund för ungdomsfostrans teori och kunskapsområde är det inte fråga om vilken plats socialpedagogiken intar i ungdomsarbetet och -fostran, utan om var ungdomsarbetet och -fostran hör hemma i socialpedagogikens lära.

En empirisk forskning som är inriktad på praxis och ligger nära människors erfarenheter har efterlysts som grund för den socialpedagogiska teoribildningen (Gustavsson 2003, 178–179). Från första början har filosofisk-antropologiska teman betonats i den socialpedagogiska vetenskaps- och diskussionstraditionen, och empirisk forskning har endast haft ringa fotfäste. Också inom ungdomsfostran lär socialpedagogiken snarare erbjuda filosofisk-antropologiska tankemönster än kunskapsstoff baserat på empirisk forskning. Ändå anses empirisk forskning ingå som en viktig del i modern socialpedagogisk teoribildning, och området utvecklas som en empirisk vetenskap vartefter man bedriver empirisk forskning utgående från dess frågeställningar. I egenskap av praktisk vetenskap söker socialpedagogiken lösningar på praktiska problem, utvecklar pedagogiska arbetsformer och producerar kunskap för pedagogiska program och strategier som förverkligar sociala syften.

Socialpedagogiken är inte en teoretiskt enhetlig helhet. Många olika tolkningar av områdets karaktär har format dess självförståelse. I bakgrunden finns olika ideologiska strömningar, samhälls- och moralläror och vetenskapsteoretiska riktningar som fungerat som utgångspunkt för utformandet av



det socialpedagogiska tänkandet och för verksamheten inom området (se Schmidt 1981; Wollenweber 1983). Socialpedagogiken kan sålunda inte erbjuda någon verksamhet en entydig teoretisk ram. Snarare erbjuder den en motsägelsefull och spänningsladdad samtals-, tanke- och verksamhetstradition som består av försök att ur olika utgångslägen teoretiskt ta området i besittning.

I teoridiskussionen har man uppmärksammat att de specialfrågor som gäller människans samhällsrelationer växlar under de olika skedena i livscykeln, och att det inom disciplinen behövs en teoribildning som utgår från åldersstadier (bl.a. Böhnisch 1992; 1997). I diskussionen har man redan tidigt betonat den socialpedagogiska frågeställningens samband med samhällets sociala och kulturella utveckling (bl.a. Mollenhauer 1959; 1964). Som särskilda moderna paradigmer kan man nämna den vardagsorienterade (Thiersch 1986), den livsvärldsorienterade (Thiersch 1992) och den subjektorienterade (Winkler 1988; Scherr 1997) socialpedagogiken, som alla strukturerar tänkandet och verksamhetens karaktär med bestämda specialbetoningar. Generationsfrågan (Mollenhauer 1964; Schweppe 2002) och hjälpan (Schmidt 1992; Müller 2001) har kallats socialpedagogikens grundteman och yrkesteoritiska strukturskapare. Det är uppenbart att den socialpedagogiska synvinkeln (*sozialpädagogischer Blick*) behövs, inte bara i yrkesmässigt social- och fostringsarbete utan också i hög grad i allt arbete med människor där man har att göra med mångahanda frågor och problem i anslutning till livshantering (Rauschenbach & Ortmann & Karsten 2000).

Som vetenskap och akademiskt läroämne förenar socialpedagogiken alltså det sociala och det pedagogiska tänkandet och verksamheten inom dessa områden, vilket är motiverat i ungdomsarbetet liksom även i övrig samhällelig fostran. Principen att förena det sociala och det pedagogiska är inbyggd bland annat i den nya ungdomslagen, enligt vilken lagens syfte är ”att stödja de ungas utveckling och självständighetsprocess, främja ett aktivt medborgarskap hos de unga och stärka deras sociala identitet samt förbättra de ungas uppväxt- och levnadsvillkor”. Som utgångspunkter för att nå detta syfte nämns ”gemenskap, solidaritet, likställdhet och jämlikhet, kulturell mångfald och internationalism, sunda levnadsvanor samt respekt för miljön och livet”. (Ungdomslagen 27.1.2006/72.) Definitionerna lämpar sig väl för en beskrivning värderingarna, målen och utmaningarna i den ungdomsfostran som sker inom den socialpedagogiska ramen.

Den socialpedagogiska tanke- och teoritraditionen förefaller livskraftig inför dagens och framtidens utmaningar. Den är inte en statisk utan en dynamisk disciplin med förnyelseförmåga och den följer med sin tid (Böhnisch & Schröer & Thiersch 2005). För de växlande utmaningarna inom socialt arbete och fostringsarbete erbjuder den samtidigt teoretiska frågor och strukturskapare som förblir de samma genom tiderna.

Humanvetenskaplig socialpedagogik som teoriram för ungdomsfostran

Socialpedagogiken erbjuder inte endast akademiska institutionella strukturer åt ungdomsarbetet och ungdomsfostran, utan också en mångsidig tanke- och teoritradition där utvecklandet av ungdomsarbetet och -fostran som akademiskt område kan få fotfäste. Via socialpedagogiken får området en speciell anknytning till den humanistiska traditionen med forskning i fostran och samhälle. Humanvetenskapligt tänkande kan ses som socialpedagogikens vetenskapsteoretiska grund, trots att betydande teoribildning har skett också utgående från andra inriktningar.

Den humanvetenskapliga vetenskapstraditionen är inte heller enhetlig, utan innehåller flera utvecklingslinjer och skikt. Av de vetenskapsfilosofiska skolor som påverkar den humanvetenskapliga pedagogiken är Wilhelm Diltheys livsfilosofiska tänkande och den därmed förknippade hermeneutiken antagligen den mest centrala, men utöver den måste man också nämna åtminstone



nykantianismen och nyhegelianismen, fenomenologin och existential- och existensfilosofierna. I den humanvetenskapliga pedagogikens tyska tradition har man identifierat fyra huvudlinjer för pedagogiskt tänkande och pedagogisk forskning: den historisk-hermeneutiska (Nohl, Weniger, Flitner), den kultur- och värdepedagogiska (Spranger), den dialektisk-hermeneutiska (Litt) och den hermeneutisk-existensfilosofiska (Bollnow). (Tschamler 1983, 114–116.) Inom socialpedagogiken är den förstnämnda linjen, som bygger på Diltheys elevs livsverk klart starkast.

Utgångspunkten i den diltheyska pedagogiken är idén om fostransverkligheten som meningsfull historisk-samhällelig-kulturell helhet. Pedagogikens uppgift är att beskriva denna verklighet och att i en samhällelig-historisk ram förmedla normer till den. Fostran är en mänsklig verksamhet, en intellektuell verklighet till skillnad från naturens verklighet. Fostransverkligheten kan begripas enbart utgående från en historisk frågeställning. Fostransverkligheten är en historiskt format livsverklighet där själslivets teleologi och historiskt definierade fostransmål inverkar. Historiskt sett har fostransverkligheten ett av människan format förflutet, en nutid och en framtid. I fostran möter människan denna objektiva verklighet utifrån sin unika subjektiva värld, och skapar en relation med den för att kunna förstå världen och livet. Pedagogiken är en hermeneutisk-empirisk-praktisk vetenskap som gör fostransverkligheten begriplig och skapar en grund för utveckling genom att fördjupa självförståelsen. (Blankertz 1982, 264–269; Tschamler 1983, 117–130; Thiersch 1983, 90–97; Siljander 1987, 119–123; Benner 1991, 199–200.)

Den humanvetenskapliga pedagogiska teorin är en teori om fostrande verksamhet, där fostran studeras som kulturskapelse, intellektuell produkt, och pedagogisk forskning ses som ett praktiskt försök att förstå fostransverkligheten och fördjupa självförståelsen hos dem som verkar där. Det är viktigt att analysera vardagens pedagogiska relationer som dialektiska processer utan att ställa teori och praktik mot varandra (Thiersch 1989, 1136–1137). Inom fostran betonar man flexibilitet, praktiskt förnuft och – med Nohls ord – pedagogisk taktfullhet, överförande av kulturtraditionen till barnet, kärlek och värdighet samt att ge utrymme för barnets självbestämmande och för dess utveckling till ansvarsfullhet. Fostran ses som en praktisk verksamhet med vilken man hjälper människor att utvecklas som unika personer, växa till moraliskt ansvar och utvecklas i enlighet med sin idé. Pedagogikens uppgift är att göra denna mänskliga verksamhet begriplig utgående från den historiska erfarenhet som fostran givit.

Den nyare humanvetenskapliga socialpedagogikens centrala representant, tysken Hans Thiersch konstaterar att det i Tyskland på 1960-talet skedde två förändringar inom socialpedagogiken: en realistisk (uppmärksamheten riktades mot människors reella levnadsvillkor) och en emancipatorisk (individens subjektskap betonades). Dessa har färgat den senare socialpedagogiska forskningen, teoribildningen och det praktiska arbetet. Samtidigt har också den samhällskritik vuxit sig starkare, som från början har ingått i det fostransteoretiska sätt att tänka och den samhälleliga verksamhet som kallas socialpedagogik. Utom i Tyskland kan motsvarande förändringar och trender i hög grad skönjas också i andra länders socialpedagogik.

Jämsides med den diltheyska traditionen kan en teorigrund för ungdomsarbetet och ungdomsfostran byggas också utgående från andra traditioner inom den humanvetenskapliga pedagogiken. Den historisk-hermeneutiska inriktningen är dock central då man uttryckligen vill betona socialpedagogikens möjligheter att erbjuda ungdomsarbetet och ungdomsfostran teoretiska fästpunkter, eftersom den – åtminstone i tyskt – socialpedagogiskt tänkande och socialpedagogisk teoribildning alltjämt har en grundläggande ställning. Det vardagsorienterade tänkandet, den vardags- och livsvärldsorienterade konceptionen inom socialpedagogiken som kraftigt har format dagens teoridiskussion, kan ses som en av de nya grenarna i den historisk-hermeneutiska tanketraditionen. I det sammanhanget kan man tala om den kritiska hermeneutiken på vars grundvalar den pedagogiska teori bygger, som betonar en kritisk samhällsanalys och en samhällelig emancipation.

Den kritiska sociologin och den kritiska samhällsteorin i allmänhet har kraftigt påverkat dagens



socialpedagogiska diskussion. Man anser att samhälls- och ideologikritik ingår som en central del i socialpedagogiskt tänkande och socialpedagogisk verksamhet. I dagens tyska diskussion finns många influenser från Jürgen Habermas teori om kommunikativt handlande, som har riktat särskild uppmärksamhet mot teman som samhällelig emancipation, delaktighet och deltagande. I det romanska språk- och kulturområdet har Paulo Freires pedagogiska teori erbjudit en stadig teorigrund för behandlingen av dessa teman. Även den betonar kommunikativ interaktion, delaktighet och deltagande, dialog och kritisk medvetenhet. Samma tendens kan skönjas också i de nordiska länderna, och i nutida angloamerikansk diskussion – i den mån man anser att det existerar en socialpedagogisk teoribildning i de engelskspråkiga länderna.

Källor

- Benner, Dietrich (1991) *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. 3., verbesserte Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Blankertz, Herwig (1982) *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Bandora.
- Blomdahl Frej, Gunborg & Eriksson, Bengt (red.) (2001) *Social omsorg och socialpedagogik: filosofi – teori – praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Böhnisch, Lothar (1992) *Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter*. Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar (1997) *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar & Schröer, Wolfgang & Thiersch, Hans (2005) *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim/München: Juventa
- Chassé, Karl-A. & von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004) *Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 3. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Dewe, Bernd & Ferchhoff, Wilfried & Scherr, Albert & Stüwe, Gerd (2001) *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Dollinger, Bernd (2006) *Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eriksson, Lisbeth & Markström, Ann-Marie (2000) *Den svärfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Gedrath, Volker (2003) *Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik. Beiträge zur Kinder- und Jugendforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (Hrsg.) (2004) *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. Weinheim/München: Juventa.
- Gustavsson, Anders (2003) *The Role of Theory in Social Pedagogy and Disability Research. A Comparison between Two Practice-oriented, Multi-disciplinary Knowledge Fields*. I boken Anders Gustavsson & Hans-Erik Hermansson & Juha Hämäläinen (eds.) *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Göteborg: Daidalos. 164–186.
- Hamburger, Franz (2001) *Sozialpädagogik*. I boken Armin Bernhard & Lutz Rothermel (Hrsg.) *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 245–256.
- Hamburger, Franz (2003) *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hekele, Kurt (2005) *Sich am Jugendlichen orientieren. Ein Handlungsmodell für subjektorientierte Soziale Arbeit*. Weinheim/München: Juventa.
- Henseler, Joachim (2000) *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*. Weinheim/München: Juventa.
- Hämäläinen, Juha (1996) *Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa*. (2. upplagan). Kuopion yliopiston julkaisu E. Yhteiskuntatieteet 26. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Hämäläinen, Juha (1999) *Johdatus sosiaalipedagogiikkaan*. Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämisskeskus. Opetusjulkaisu 1/1999. Kuopio: Kuopion yliopisto.



- Hämäläinen, Juha (2001) Paul Natorp – sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. I boken R. Huhmarniemi & S. Skinari & J. Tähinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 203–229.
- Hämäläinen, Juha (2003) Developing Social Pedagogy as an Academic Discipline. I boken Anders Gustavsson & Hans-Erik Hermansson & Juha Hämäläinen (eds.) Perspectives and Theory in Social Pedagogy. Göteborg: Daidalos. 133–153.
- Kivelä, Ari (2000) Sivistys, kasvatustieteellinen ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaa. I boken Pauli Siljander (toim.) Kasvatustieteellinen ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 63–68.
- Kivelä, Ari (2004) Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 67. Oulu: Oulun yliopisto.
- Klika, Dorle (2000) Herman Nohl. Sein "Pädagogischer Bezug" in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. Beiträge zur historischen Bildungsforschung; BD 25. Köln: Böhlau Verlag.
- Kurki, Leena (1998) Sosiaalipedagogiikka nuorisotyön kodiksi? Entäs sosiaalipedagogiikka ja sosiaalityö? – alustavia hahmotelmia. Janus 6 (4), 430–446.
- Madsen, Bent (2001) Socialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Mollenhauer, Klaus (1959) Die Ursprünge der sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur des sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Julius Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1964) Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim: Julius Beltz.
- Müller, Burkhard (2003) Bildung und Jugendarbeit – zwischen Größenwahn und Selbstverleugnung. I boken Werner Lindner & Werner Thole & Jochen Weber (Hrsg.) Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: VS-Verlag, 235–245.
- Müller, C. Wolfgang (2001) Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert. Weinheim/München: Juventa.
- Natorp, Paul (1909) Sozialpädagogik. Theorie der Willenerziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Dritte vermehrte Auflage. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag.
- Niemeyer, Christian (1998) Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Niemeyer, Christian (2003) Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.
- Niemeyer, Christian & Schröder, Wolfgang & Böhnisch, Lothar (Hrsg.) (1997) Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim/München: Juventa.
- Nohl, Herman (1935) Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 2., durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Aufl. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nohl, Herman (1949) Pädagogik als dreißig Jahren. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Rauschenbach, Thomas (1999) Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas & Ortmann, Friedrich & Karsten, Maria-Eleonora (Hrsg.) (2000) Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Reyer, Jürgen (2002) Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengeren.
- Scherr, Albert (1997) Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Schmidt, Hans-Ludwig (1981) Theorien der Sozialpädagogik: Kritische Bestandsaufnahme vorliegender Entwürfe und Konturen eines handlungstheoretischen Neuansatzes. Rheinstetten: Schindele.
- Schmidt, Hans-Ludwig (1992) Prolegomena zur Bestimmung der Sozialpädagogik in ihrem Verhältnis zur Allgemeinen Pädagogik anhand der tradierten "Not-Hilfe-Relation". Habilitationsschrift zur Erladung des Grades eines Dr.phil. habil. an der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt.
- Schraper, Christian (Hrsg.) (2004) Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.



- Schröer, Wolfgang (1999) Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim/München: Juventa.
- Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002) Generation und Sozialpädagogik. Theoriebildung, öffentliche und familiale Generationsverhältnisse. Weinheim/München: Juventa.
- Schweppe, Cornelia & Thole, Werner (Hrsg.) (2004) Sozialpädagogik als Forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Weinheim/München: Juventa.
- Siljander, Pauli (1987) Johdatusta henkietieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey – Herman Nohl – Theodor Litt. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialium No. 5. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, Pauli (2000a) Kasvatus kadoksissa? I boken Pauli Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 15–24.
- Siljander, Pauli (2000b) Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J.F. Herbartin kasvatusteoriassa. I boken Pauli Siljander(toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- Stensmo, Christer (1991) Socialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Thiersch, Hans (1983) Geisteswissenschaftliche Pädagogik. I boken Dieter Lenzen & Klaus Mollenhauer (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Gotta, 81–100.
- Thiersch, Hans (1986) Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, Hans (1989) Pädagogik, Geisteswissenschaftliche (historisch). I boken Dieter Lenzen (Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbeck bei Hamburg: Rowolts Enzyklopädie, 1117–1140.
- Thiersch, Hans (1992) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München: Juventa.
- Tschamler, Herbert (1983) Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- von Wensierski, Hans-Jürgen & Schützer, Christoph & Schütt, Sabine (2005) Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befindungen, Konzepte. Weinheim/München: Juventa.
- Winkler, Michael (1988) Eine Theorie der Sozialpädagogik: über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Klett-Gotta.
- Wollenweber, Horst (Hrsg.) (1983) Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.



UNGDOMSFOSTRAN INOM RAMEN FÖR SOCIOKULTURELL INSPIRATION

Leena Kurki

Den nya ungdomslagen (1.3.2006), som tar ställning till fostrans innehåll och synar ungdomsarbets värdegrund, ställer tydliga krav och öppnar nya perspektiv på arbetet bland ungdomar. Lagens syfte är att stödja de ungas utveckling och självständighetsprocess, att främja aktivt medborgarskap hos dem, stärka deras sociala identitet samt förbättra deras uppväxt- och levnadsvillkor. Lagen manar till stöd för ungas verksamhet i deras egna gemenskaper och ökad växelverkan mellan generationerna. Även det politikprogram för medborgarinflytande, som vid statsrådets plenum 7.4.2005 godkändes som en del av regeringens strategidokument, främjar liksom ungdomslagen ett aktivt medborgarskap. Båda visar en tydlig riktning, men ändrar i sig ingenting. De tillhandahåller endast en spegel som kan hjälpa oss att se hur vårt nuvarande ungdomsarbete ter sig.

Ungdomslagen erbjuder en reflexionsyta för ungdomsfostrans definitioner och för utbildningen i ungdomsarbete. Det är viktigt, för trots att utbildningen alltid har haft en nära relation till pedagogiken har det ändå funnits problem. I ett visst skede i sin utveckling smalnade pedagogiken till en vetenskapsgren som i första hand intresserar sig för utbildning, medan man inom ungdomsfostran alltid har eftersträvat en vidare pedagogisk grundsyn. Man har sett att en ung människas utvecklingsprocess pågår också utanför de formella utbildningsorganisationerna, i den ungas vardagsliv. Man har förstått att fostran också har en kollektiv och samhällelig karaktär. I sin egen tämligen socialpedagogiska fostranssyn, som till stor del byggde på erfarenheter från settlementsarbete, lade banbrytaren inom finländsk ungdomsfostran, Guy von Weissenberg, på 1930-talet huvudvikten vid karaktärsdaningen, det vill säga utvecklandet av viljestyrka, ansvarskänsla och moralisk hållning. Hans mål var ett samhälle som var friskt och fritt från inre missförhållanden. (Nieminen 1995, 185–188; 2006.)

På många håll söker man nu en pedagogisk grundsyn som utgår från ungdomsarbetets inre krav. Olika benämningar används, och det återstår att se om detta kan innebära nya problem. I denna publikations titel används termen ungdomsfostran, medan en del anser att ämnet uppenbart hör hemma inom socialpedagogiken. I den här artikeln granskas det inom en socialpedagogisk ram, eftersom detta läroombådes definitioner och lärdomshistoria verkar ha en karaktär som man alltid eftersträvat i den finländska diskussionen om ungdomsfostran. Att stöda ungdomars utveckling till fullt medborgarskap, till att bli personer och medlemmar i sin gemenskap, är det centrala i socialpedagogikens teori och praktik (= det socialpedagogiska ungdomsarbetet) på olika håll i Europa. Man söker alltså svar på vad människan är i sin grupp och sitt samhälle och hur hon genom fostran, både som värdefull individ och som medlem i sin gemenskap, kan styrkas att leva fullödig i vardagen och bidra till att samhället blir mera humant och rättvist. Socialpedagogisk ungdomsfostran har alltså både en individuell och en kollektiv och samhällelig uppgift.

Person, gemenskap och handling som centrala begrepp inom socialpedagogiken

Socialpedagogisk ungdomsfostran utgår från insikten att samhället består av värdefulla och oersättliga personer, som dock först i en gemenskap, i samverkan med andra lika värdefulla personer kan slå ut i



full blom. I genomförandet av denna individuella och samhälleliga uppgift är den socialpedagogiska verksamheten, det vill säga ungdomsarbetet, inriktat dels på att stöda varje individs socialisation, dels och alldeles speciellt på att stärka ungdomar som lever i marginalen, som är försummade, förtryckta och modfällda. (Hämäläinen & Kurki 1997; Kurki 2002a; Petrus 2004; Quintana 1994.)

Det socialpedagogiska begreppet gemenskap utgår från den sociala aktiviteten mellan individer. Att delta, aktivera sig och handla ses som nödvändiga grundelement i samhället, som närmar människor till varandra och gör att de inleder interaktion. I en sådan samfällad aktivitet får deltagarna dels en gemensam insikt om verksamheten och dess mål, dels en subjektiv, interaktiv relation till varandra. I och med att de beslutar axla ansvar och förbinda sig till solidaritet är medlemmarna i gemenskapen inriktade på att förändra den omgivande världen.

Ett centralt element i ungdomsfostrande verksamhet är insikten om att de unga ska socialiseras in i sin grupp och sitt samhälle. Det räcker inte med en analys av socialisations- och inlärningsprocesserna för att nå den förståelsen. Man bör också beakta karaktären hos den pedagogiska relationen mellan fostraren och den unga människan, för det är just i en pedagogisk, dialogisk interaktion som den ungas tänkande vaknar och hjälper henne att komma i gång och fungera medvetet. I begreppet pedagogisk verksamhet ingår då också en idé om en önskvärd och bättre framtid; man socialiseras samtidigt in i en tänkt utopi som ännu inte existerar. (Kivelä 1997, 33–46; Kurki 2002a; se även Schmidt 1981; Spierts 1998.)

Varje ung människa är framför allt en aktör, och handlingarna integrerar hela hennes mänskliga existens: målen, tänkandet och viljan. Den unga uttrycker sin aktuella situation genom sitt handlande, och endast i verksamhet kan hon använda sin frihet att göra val och därigenom skapa och bygga sin person. Med i handlandet finns alltid en etisk dimension som syftar till utveckling hos aktören.

Socialpedagogisk ungdomsfostran utgår från respekt för och stöttande av varje ung människas unika person. Den är inriktad på att skapa genuina sociala relationer i en anda av dialog, delande och delaktighet. Dess viktiga mål är att stötta ungdomars mod att dels uppleva och lära sig av sina erfarenheter, dels att göra val och hålla fast vid dem. Det slutliga målet är att den unga människan ska kunna se kritiskt på sitt liv och sitt samhälle och medvetet välja sin riktning i livet. Detta lyckas inte om man inte redan i utbildningsskedet fäster särskild vikt vid att öka sinnesskäran hos och stärka också ungdomsarbetarens egen person.

Det tillämpningsområde inom socialpedagogiken som betonar ovanstående principer, så kallad sociokulturell inspiration (*animation socioculturelle, animación sociocultural*), har i många länder befunnits vara en för ungdomsarbete särskilt lämpad filosofisk-metodologisk grund. I den här artikeln visar jag hur man med hjälp av denna inspiration stöttar den unga att utvecklas fullt ut och socialiseras in i sin gemenskap och sitt samhälle, som person och som medlem i sin grupp.

Vad är sociokulturell inspiration?

Sociokulturell inspiration är ett av den socialpedagogiska verksamhetens mest kritiska och dynamiska tillämpningsområden, och är därför särskilt lämpad att stötta ungdomars utveckling. Då blir fostran inte bara någonting man ”håller” i en ung människa, utan en genuin insats, en praxis som innehåller både verksamhet och reflektion kring denna, allt med mål att förändra kvaliteten på världen. Där höjer man sig över polariteterna fostrare – den som fostras och betonar dialogens betydelse och modet att ge sig in i interaktion med en annan människa och med ”många andra”. Ingen fostrar någon annan, utan människorna utvecklas tillsammans, genom sin gemensamma världs förmedling. (Barco & Fuentes 1993, 210–212; Kurki 2002a, 139–158; Freire 1994; 2004; Mesa 1986; Mounier 1981.)

Sociokulturell inspiration uppstod i Frankrike efter andra världskriget, som en rörelse och en metod för socialt arbete. På 1960-talet blev den ett yrke inom social fostran, och även FN:s organ



för utbildning, vetenskap och kultur UNESCO tog då till sig begreppet. Sedan dess har verksamheten brett ut sig starkt, särskilt i länder där man talar franska, spanska, portugisiska och italienska, såväl i Europa som i Kanada, Latinamerika och Afrika. I Europa används termen inspiration också i länder där man inte talar romanska språk: åtminstone i Nederländerna, i det tyskspråkiga Schweiz, i Ungern och Finland. I Latinamerika har verksamheten spritt sig på ett alldeles speciellt sätt via rörelsen *educación popular* som har anknytning till folkbildningsarbetet, och som från början var en betydligt radikalare inriktning än sin franska namne. Där har brasilianaren Paulo Freires (1921–1997) frigörande pedagogik ett nära samband med den emancipatoriska inspirationen, den inriktning som har som mål att befria människan från kvävande strukturer. I Latinamerika förenar begreppet social verksamhet inspiration, freireanism, vuxenpedagogik, socialarbete och aktionsforskning. Alla har samma mål.

Sociokulturell inspiration fortsätter att sprida sig också till andra språkområden. Grundläggande böcker i ämnet har översatts till tyska (t.ex. Gillet 1998) och även på engelska ser man allt mer diskussion under rubrikerna *community development* och *animation*. I de länder där man talar om socialpedagogik är diskussionen om sociokulturell inspiration förknippad med den; eftersom det är i den som inspirationen söker sin teori. Man kunde kanske säga att i länder där man inte använder begreppet socialpedagogik, vilket är fallet i Frankrike, är sociokulturell inspiration ifrågasättande lands socialpedagogik. I Frankrike kallas också utbildningen i ungdomsarbete sociokulturell inspiration, medan den i Tyskland heter socialpedagogik.

Kort beskriven är sociokulturell inspiration en pedagogisk rörelse vars mål är att få människor att medverka i ett aktivt och medvetet byggande av sitt eget och sina gemenskapers liv. Det har dock inte varit lätt att översätta begreppet *animation* till finska, liksom inte heller till svenska, tyska eller engelska. För att ta ett exempel är ordet aktivering inte tillräckligt djupt till sin betydelse för att duga som översättning. Man kan inte heller använda begreppen sociokulturell verksamhet eller sociokulturellt arbete, eftersom de redan används i flera andra sammanhang (t.ex. Spierts 1998). Där finns inte heller det djup som ordet *animation* avspeglar. I begreppets etymologi (*anima/animus* lat.) accentueras nämligen det dynamiska givandet av liv och ande. Inspiration är att ge liv, motivera till aktivitet och till att etablera relationer, samt även till insatser på gemenskapens eller samhällets vägnar. Noggrannare definierad är den ett redskap för en sådan social vardagsaktivitet, medvetenhet och kvalitetsmässig förändring (transformation), vars mål är att skapa ett samhälle som är medvetet om solidariska värden. Samtidigt fästs särskild uppmärksamhet vid människans, personens helhetsutveckling. (Ander-Egg 1989; Augustin & Gillet 2000; Gillet 2004; Merino 1997; Ucar 1992.)

Den pedagogiska, sociala och kulturella dimensionen i sociokulturell inspiration

I den sociokulturella inspirationens strukturer finns alltid tre dimensioner: en pedagogisk, en social och en kulturell. De länkas samman i all verksamhet och alla är de nödvändiga element i god ungdomsfostran. För att underlätta diskussioner om inspirationens strukturer är det ändå möjligt att skilja dem från varandra.

Ovan nämnda element bottenar i en vidare syn på kulturen. Vårt sätt att förstå kulturen bidrar till att strukturera vår verksamhet som fostrare av unga. Kulturens allmänna definitioner kan grovt komprimeras till tre uppfattningar, från vilka man kan syna fostringsarbetet. (Ander-Egg 1992, 24–31; Ventosa 1993, 26–33, 60–70.)

Enligt den första uppfattningen är kultur inlärdd, och bygger på kunskap och konstnärlig kreativitet. Den representerar en intellektuellt förfinad värld som öppnar sig bara för ett fåtal. Med hjälp av



en viss sorts fostran och utbildning är det ändå möjligt att nå den kunskap som behövs och komma in i den hemliga världen. Människan blir en kultiverad kulturmänniska. Det ungdomsarbete som återspeglar en sådan syn stelnar och blir ett slags uppgift för en kultur- eller ungdomssekreterare; man ”ordnar” allt möjligt och ungdomar förs på teater, konserter och till museer, utan djupare mål för utveckling och bildning.

Enligt den andra uppfattningen kommer kulturen till uttryck som en stil och ett sätt att leva, fungera och tänka som man tillägnar sig via socialisationsprocessen. Kultur är ett socialt arv som man delvis omedvetet anpassar sig till. Varje folk och gemenskap har en egen kultur som speglar dess egna och unika levnadssätt. Den ungdomsfostran som tar avstamp i denna syn är på ett teoretiskt plan mycket intresserad av olika ungdomskulturer och de levnadssätt de erbjuder; man funderar till exempel på mediernas betydelse och på vilken central betydelse konsumtionen har i ungdomars vardagsliv. Det är däremot inte så lätt att komma fram till en verksamhet som bottnar i denna teori, eftersom stöttande av varje ung människas utveckling på det personliga planet och som samhällsmedlem inte verkar vara det man mest intresserar sig för.

Sociokulturell inspiration bygger på den tredje uppfattningen. Även den avspeglar livsstilen hos människor som lever i en viss gemenskap. Man intresserar sig nog för ungdomskulturer men är inte fixerad vid dem. Gjorde man det skulle man bara blicka bakåt, och en anpassning till den ärvda och redan skapade kulturen skulle då ses som det viktigaste målet. I riktig och fullständig form innehåller kulturdefinitionen den historiska process där den unga människan i egenskap av deltagare inte bara är en produkt av sin kultur utan också dess skapare, och framför kulturen ligger alltid framtidsprojektet. Kulturens speciella uppgift är att reflektera målsättningar som gäller framtiden. ”En bildad ung människa” kan alltså i växande grad kreativt leva sin egen humana existens nu och i framtiden (Ibid.)

Men i vårt samhälle tar sig kulturen ofta helt andra uttryck än de man önskade i föregående definition. Den trivialiseras till tv-program med våldsunderhållning och sexbetoning, resor där man inte lär sig någonting, museer där man bara tittar in, teater och opera dit man går för att det råkar vara en festival eller för att det är trevligt att visa upp sig. Människors fritid har gett upphov till en ny marknad, även den driven av pengar. Det är inte längre fråga om verklig fri tid då det vore möjligt att göra val och skapa kultur, bygga en bättre vardag. Vi är bara passiva underhållningskonsumenter, inte vårt livs och vår kulturs ”producenter”. Vår lediga tid är inte ”fri tid för skapande av befrielse”, så som den borde vara inom ramen för sociokulturell inspiration (Se även Barco & Fuentes 1993; Suoranta 2005, 132–142; Unigarro 1986; Waichman 2002, 9.)

Den tredje kulturdefinitionen är det socialpedagogiska ungdomsarbetets utgångspunkt och utmanare. Den första uppgiften är då att analysera åt vilket håll det nuvarande ungdomsarbetet styr de unga i kulturellt hänseende. Är dess mål att stötta unga människor som individer och medlemmar i sin grupp att göra val och medvetet skapa en riktning i sitt eget liv, sitt eget ”öde”?

Av den tredje vida kultursynen framgår klart att varje ung människas unika person finns i kärnan av den sociokulturella inspirationens pedagogiska dimension. Med hjälp av fostrande verksamhet försöker man hos den unga människan åstadkomma personlig utveckling, förändrade attityder, kritiskt tänkande, medvetenhet om det egna ansvaret, vakenhet och väckt motivation. Metoderna är diskussioner, seminarier, kurser, debatter, workshops och kulturcirklar av många olika slag. Den pedagogiska dimensionen syns också genom att man bland annat ordnar olika slags temadagar, information och lektioner i form av terapeutiska diskussioner, två och två eller i grupp.

Den sociala dimensionen är däremot koncentrerad på gruppen och gemenskapen. Den samlar de unga, och just detta att på olika sätt förenas är en av demokratins nödvändiga byggstenar. De ungas delaktighet och, via denna, integrering i gemenskapen och samhället, samt strävan att transformera dessa, det vill säga förändra deras kvalitet, spelar då en viktig roll. Ungdomar kan föras samman på rätt många sätt och därför hör metoderna för grupparbete till basredskapen i yrket.



Olika sätt att använda kulturell inspiration är bland annat konserter, museibesök och konstevenemang som förmedlar kulturarv till ungdomar. Särskilt viktiga är dock ickeprofessionella konstarter som samhällskonst, amatörteater, dans, musik, konsthantverk, språk och litteratur. Under fritiden kan man koppla av med motion, äventyr, natur, meditation, lekar och spel. Det är viktigt att också ungdomsarbetaren tar sin kulturella kreativitet i bruk då han stöder de ungas kreativitet. (Ventosa 1993, 18, 184–185; Gillet 1995.)

Vid sidan av den pedagogiska, den sociala eller den kulturella dimensionen kan uppgifterna inom sociokulturell inspiration granskas också ur andra perspektiv. Den franska specialisten på området Jean-Claude Gillet (1995, 74–79, 186–190, 295–310) kallar uppgifterna tekniska produktionsuppgifter, underlättar- och förmedlaruppgifter samt upplysningens kampuppdrag. Alla tre finns med i sociokulturell inspiration, men får i skiftande situationer olika slags betoning – precis som också den kulturella, den pedagogiska och den sociala dimensionen. Det är också ganska lätt att studera, planera och utvärdera ungdomsarbetet med hjälp av dessa uppgifter.

Produktionsuppdraget betyder till exempel den produkt eller det projekt man för tillfället rent konkret är i färd med att producera. Produkterna kan bland annat vara information, kommunikation, utflykter, spelkvällar eller konserter. Målen för produktionen varierar: man tränar både den fysiska och den intellektuella förmågan, stöder spontana uttryck hos de unga, skapar sociala och mänskliga relationer, övar upp lusten att ta socialt och mänskligt ansvar och så vidare. Arbets- och verksamhetsaktiviteterna är då i centrum, och ungdomsarbetaren har kontakt med sin grupp kring en idé om att få någonting konkret till stånd.

Underlättar- och förmedlaruppdraget innebär att ungdomsarbetaren är en facilitator, en som underlättar och organiserar gruppens liv, en expert på mål och metoder, en skapare av kommunikationsstruktur och en koordinerare av sättet att diskutera och resonera. Underlättaruppdraget anknyter speciellt till gruppens organisation och till planeringen av verksamheten, liksom till stimulering av nyanserat tal och kreativitet. Uppdraget går ut på att klargöra mål och åsikter, koordinera och välja verksamhetsstrategier samt att väcka förmågan att vänta och drömma.

Upplysningens militanta kampuppdrag anknyter till deltagarnas känslor. Man försöker klarlägga dunkla känslor, låta deltagarna tala fritt och ställa upp mål. Attityder, motivation, transcender, översinnliga värden, som tankar om livets mening eller att uppleva helighet, och annat av psykologisk karaktär intar en central plats. Analysen av situationen accentueras, att förstå den, bli medveten om den och bedöma den. Ungdomsarbetaren hjälper till med att skapa de gemensamma utopierna och visionerna, men hon kan också bli tvungen att gå upp på barrikaderna för ungdomarna, bland annat i protest mot tjänstemän och andra beslutsfattare. Ovanstående tre uppgifter förenas då de unga fungerar i sociala relationer tillsammans med andra. (Se mera ingående om uppgifterna Kurki 2000, 77–80.)

Utgångspunkter för inspiratörens arbete

Inspiratörens yrke är mycket mångfacetterat och ställer höga krav på utbildningen. Trots det finns bara ett enda grundläggande krav i inspiratörens arbete: man kan inte inspirera om man inte själv är inspirerad – det krävs en viss glöd. Utbildningens viktigaste funktion är därför att stöda den studerandes personliga, kanske rentav kallelseartade, engagemang och dess utveckling. Endast det skapar grund för en gedigen yrkesmässig verksamhet bland ungdomar. En inspiratör borde framför allt känna sig själv och därigenom utvecklas mot psykisk balans och mognad. (Se närmare om utbildning i anslutning till inspiration Kurki 2000; Augustin & Gillet 2000; Ander-Egg 1989; Ventosa 1993, 131–138.)

Sociokulturell inspiration är delaktiggörande pedagogik, och på denna bygger också dess metoder. Inspirationen har ändå inga riktigt egna metoder, dem hämtar man ur olika vetenskaper. Lämpliga



är alla sådana tillvägagångssätt med vars hjälp man skapar interaktion mellan ungdomar. Metoderna bör motsvara verkligheten så att man utgår från den medvetandenivå där ungdomarna befinner sig och går in i i en sådan dialog som möter den unga människan och hennes berättelse. Man kan heller inte kopiera inspiration och flytta den som sådan från en grupp till en annan. Varje grupp är unik och behöver sin egen verksamhetstillämpning, som utgår från en analys och tolkning av just den gruppen.

Sociokulturell inspiration har alltid tre skeden, som jag här skisserar i enlighet med Paulo Freires tankar. Man börjar med en kritisk analys av verkligheten (det socioanalytiska skedet). Innan man kan förändra verkligheten måste man känna den. Analysen bör vara grundlig, och som hjälp kan man använda ett brett spektrum av olika metoder, från statistik till intervjuer. I följande skede tolkar och förstår man den verklighet som öppnar sig genom analysen (det hermeneutiska skedet). Man frågar och får svar på varför vår verklighet ser ut som den gör. Därefter blickar man mot framtiden, mot en utopisk horisont, det vill säga att man i form av en konkret bild ser hurdan den rådande verkligheten som bäst kunde vara. I fråga om skapandet av utopin talar Paulo Freire om en närmast jungfrumaria-aktigt uppenbarelse. Till sist söker man tillsammans de redskap (det praktiska skedet) som behövs på den långsamma vägen mot en bättre framtid.

Till exempel i en ungdomsgårds verksamhet kan ovanstående innebära att alla där samlas för att i en dialog som respekterar alla deltagare börja grunna på vad vår gård är, varför den är som den är, vilka just vi unga människor är, vilka behov vi har och så vidare. Resultaten av undersökningen tolkas sedan gemensamt och tillsammans ser man bilden av den bästa möjliga framtiden för ungdomsgården. Därefter börjar man steg för steg gå mot det målet och väljer de metoder som behövs på vägen. Under hela resan utvärderas verksamheten och de framsteg man gör, i ljuset av ungdomarnas egna erfarenheter. (Se Duque 1989; Kurki 2000, 98–118; 2002a, 54–62.)

Inspirationens element

Som bäst är sociokulturell inspiration alltid en aktionsforskning som utförs av vuxna och ungdomar tillsammans. Den är inriktad på förändring och utgår från problem som deltagarna i undersökningen, de unga, själva erfar och upplever i sitt liv. Medlemmarna i den grupp som är delaktig i undersökningen och verksamheten är aktiva deltagare ända från problemdefinitionen till uppställandet av målen, planeringen av undersöknings- och verksamhetsskedena och utvärderingen av resultaten. Sociokulturell inspiration är alltså en planerad och målmedveten verksamhet som bygger på följande element (se närmare Kurki 2000, 24–28; Merino 1997):

1. Med inspiration försöker man åstadkomma en social rörelse, skapa och stärka en social förändring: I arbetet med ungdomar försöker man till att börja med skapa sådana start- och delaktighetsprocesser att de väcker ungdomarnas initiativförmåga och ansvarskänsla. I följande skede inför man dynamik i de sociala nätverken och uppmuntrar unga att på olika sätt sluta sig samman. Den professionella ungdomsarbetarens, inspiratörens, uppgift är att fungera som en katalysator och ”dynamiserare”, som stimulerar, provocerar, uppmuntrar, stöder och motiverar ungdomar till delaktighet. Inspiratören är därtill en förmedlare av information och en organiserare av yttre omständigheter som möjliggör delaktighet. Framför allt uppmuntrar hon/han unga att uppleva och hjälper dem att dra nytta av sina erfarenheter.
2. Inspiration är en form av fostran som bottenar i en aktiv och delaktiggörande pedagogik och en därifrån utgående metodologi: Ungdomsarbetaren ger inga färdiga modeller eller program, utan deltar med ungdomarna i verksamheten. Sociokulturell inspiration bygger alltid på de ungas eget deltagande i allt från planeringen av verksamheten till utvärderingen. Relationerna mel-



lan ungdomsarbetaren och de unga bör vara äkta ”pedagogiska relationer”. Relationen baserar sig på en autentisk, jämlik dialog, där varje ung människas personliga värdighet och autonomi respekteras. Med hjälp av dialog söker den unga människan sitt livskall och gör själv de val som hör till. Ungdomsarbetaren är redo att dra sig tillbaka då den unga människans egna resurser har aktiverats.

3. Med hjälp av inspiration bryter man den elitistiska uppfattningen om kultur som ett privilegium för få, och erkänner alla ungdomars förmåga att fungera som skapare av sin egen livskvalitet och som aktiva deltagare i utvecklandet av sin gemenskap: Med hjälp av olika slags pedagogiska, kulturella och sociala aktiviteter inriktar man sig på att de unga människorna samtidigt lär sig att göra val och att fördomsfritt forma sitt eget ”levnadsöde”. Ödet är alltså ingenting som på ett mystiskt sätt ges oss utifrån, och som man bara måste finna sig i. Att skapa sin egen vardag är också att skapa en kultur.
4. Inspiration skapar och stärker uppkomsten av både självständiga sociala grupper och fungerande gruppprocesser: Att det bildas grupper är grundförutsättningen för att samhörighet ska uppstå. Gruppen är egentligen kärncellen i fostran. Det är den som fostrar, och gruppen litar också på denna förmåga till gemensam utveckling.
5. Inspiration består av sådan social praxis som skapar initiativkraft, delaktighet och växelverkan mellan verksamheten och reflektionerna över den: Man utgår från den miljö där de unga lever, bor och verkar, från deras egen vardag. Ungdomsarbetaren går med de unga in i deras vardag, där de lever, och sitter inte gömd på sitt kontor och väntar på dem. Från den medvetenhetsnivå där ungdomarna befinner sig ger han sig in i funderingar med dem och använder sådana metoder som går fram till ungdomar i deras liv.
6. Inspirationen har två bärande pelare. Den ena är den uttänkta ideologisk-filosofiska ramen och den andra pelaren är de metoder och tekniker som utgår från den filosofiska ramen. Det är alltså klart att alla metoder – till exempel de kvävande, dikterande och antidialogiska – inte hör hemma inom inspiration.
7. All slags verksamhet som innehåller delaktiggörande social aktivitet och gruppbildning kan inte kallas inspiration. Denna bygger nämligen alltid på planerad, genomtänkt och målinriktad verksamhet: Sociokulturell inspiration är en verksamhet som är inriktad på att göra gemenskaper och samhällen mänskligare och bättre än nu. Man inser att praxis utan teori är bara aktivism, ett plottrande utan mål, och att en teori utan praktisk tillämpning är bara gagnlöst ideologiskt prat. Då man når de mål man ställt upp är detta samtidigt en utgångspunkt för en ny verksamhet. Planeringen av funktionerna, förverkligandet och utvärderingen koncentreras till begreppen person och grupp. Man reflekterar över vad den unga människan är i sin grupp, sitt område och sitt samhälle.
8. Inspiration är ett system för individuell kommunikation och kommunikation mellan grupper, både på det horisontella (i relation till andra parallella individer och grupper som verkar på samma plan) och vertikala (till exempel i relation till myndigheter) planet. En ungdomsarbetare behövs ofta som särskilt stöd i ungdomars stundom besvärliga relationer till myndigheter och andra beslutsfattare.

Sociokulturell inspiration bland unga innebär alltså att göra ungdomarna receptiva och föra dem samman. Den innebär att bjuda på sådana erfarenheter att de unga styrkta av dem småningom blir allt bättre på att våga uttrycka sig på ett personligt sätt. Samtidigt stärker man den känsla av samhörighet med gruppen som får ungdomarna att sträva mot gemensamma mål. Inspiration är framför allt deltagande. Den innebär att tillsammans bygga en mänsklig och solidarisk värld.



Inspirationens varma och kalla värld

Jag har försökt visa att det finns många slag av sociokulturell inspiration. Jean Claude Gillet (1995, 44–48) har på ett utmärkt sätt spetsat till denna mångformighet i en metafor om inspirationens ”varma” och ”kalla” värld. Världarna är naturligtvis ett slags sociologiska idealtyper som aldrig har existerat i ren form, men som ger en ypperlig spegel för var och en att reflektera sin egen inspirationsverksamhet i.

Den så kallade varma världen inom inspirationen var speciellt synlig på 1960-talet, då 1968, Europas ”galna år” startade med de parisiska studenternas revolt. Den nuvarande kritiska (radikala) fostransdiskussionen i Europa bottnar i de åren och i Frankfurtskolans, särskilt Herbert Marcuses (t.ex. 1969), kritiska teori. Inspirationens varma värld bygger alltid på filosofiska, teoretiska och ideologiska resonemang, och inspirationen är en social motståndsrörelse som riktar sig mot marknadsekonomi, medelklassighet, passivitet, likgiltighet, byråkrati, likriktning, teknokrati samt mot samhällets endimensionalitet och förtryckande system. I den varma världen är ungdomsarbetsarens arbete en fostran vars mål är att alla ungdomar ska vara delaktiga både på det individuella och det gemensamma planet. Den är inriktad på deras dagliga liv och därigenom på att deras medvetenhet ska väckas. Paradigmen är hermeneutisk-emancipatorisk.

Övergången till inspirationens kalla värld skedde, hos oss som på annat håll, småningom på 1970- och 1980-talen som en följd av samhällsförändringar. I den kalla världen funderar man inte särskilt mycket på grunderna för verksamheten. Syftet är inte att förändra samhället, i stället försöker man bevara samhällets grundstruktur sådan som den är. Man tillägnar sig ivrigt nya metoder och verksamhetsmodeller från alla möjliga håll. Inom ungdomsarbetet produceras många olika slags aktiviteter och program på ett ytligt sätt, och ungdomarna själva har en passiv roll i planeringen. Inspirationen har bara en teknisk och praktisk betydelse som tjänare åt samhällets teknostruktur. I den kalla världen är ungdomsarbetaren bara en relationstekniker som bidrar med att snygga till problem inom gemenskapen och samhället, och med att gömma deras egentliga orsaker. Hans sätt att tala är ett förvaltnings- och organisationsspråk. Mest problematiskt är att han ofta inte ens märker det, utan tror att han ”tjänar det goda”. Inspirationens paradigm är positivistisk, det vill säga teknisk och mekanistisk, och det är inte fråga om inspiration i äkta mening, trots att man använder den som ”titel” på verksamheten. Inspirationens kalla värld bygger på den snäva syn på fostran som ungdomsfostran av tradition har försökt kämpa emot, men som den även i Finland för en tid föll för. I följande kapitel, Sociokulturell inspiration i Finland, visar jag några exempel på detta.

Nu verkar det som om de europeiska ungdomarna, och ungdomsarbetet med dem, på nytt vore på väg mot den varma världen. Också denna gång har de franska ungdomarnas demonstrationer varit ett speciellt tydligt tecken. De är frustrerade på ett samhälle som inte verkar ha plats för dem. Tecken på detta finns också i Finland (se exempel längre fram i denna artikel).

Särskilt i ett sådant brytningsskede, på väg mot någonting nytt, bör ungdomsarbetaren vakna till medvetenhet om vilken värld hon själv verkar i. Både i inspirationens varma och dess kalla värld betonas nämligen människors samspel, och det är inte alltid så lätt att se vad det innebär. Att förena sig betyder ofta att man grundar nya föreningar eller stöder anslutning till gamla föreningar. Det är emellertid inte helt problemfritt. Freire (2004) har konstaterat att just grundande av onödiga och lockande föreningar är en form av social förkvävning. Det kan hindra människor att upptäcka hur nödvändigt äkta och verkligt samspel är. I onödiga föreningar möter man ingen äkta dialog. Freire gör oss uppmärksamma på att även om anslutning till grupper är det första steget mot en individuell start och ett dialogiskt möte, är indelning av människor i olika slags grupper också ett antialogiskt medel. Då är det lätt att praktisera principen söndra och härska, och på allt sätt hålla människor ifrån varandra: de goda från de dåliga, samarbetspartners med efterföljare från dem som inte vill ha samarbete, ”friska” från problematiska, mogna från omogna, realister från utopister och så vidare.



Man omöjliggör dialog. Också inom ungdomsarbetet hotar faran att man i onödan skiljer ungdomar från varandra, eller att man koncentrerar sig enbart på unga och i alltför hög grad separerar dem från andra åldersgrupper. (Barco & Fuentes 1993; Freire 2004.)

Sociokulturell inspiration i Finland

I Finland är diskussionen om sociokulturell inspiration relativt ny. Som verksamhet är den givetvis inte ny, men som begrepp och teori är den ännu bara på kommande. På kort tid har den ändå fått överraskande stor spridning och i många riktningar. Det goda mottagandet beror antagligen på två omständigheter. För det första fyller ideologin sådana behov som samtidigt uppstått på många håll, och för det andra passar den bra in i det mångsidiga verksamhetsfältet för kultur och fostran i Finland. Verksamhet av inspirationstyp har en lång tradition, även om den ännu inte har undersökts inom ramen för begreppet inspiration (Kurki 2004a).

Den kanske allra äldsta formen av inspiration i Finland är traditionen med runosånger och skillingtryck, liksom många former av gemensam aktivitet i anslutning till näringarna, som skörd, byfester, lekar eller historieberättande. All sådan verksamhet har samlat människor, satt i gång dem och fått dem att tillsammans göra någonting till nytta för sin gemenskap. Senare och mera medvetet, vid sekelskiftet 1900, fick de religiösa väckelserörelserna, nykterhets- och arbetarrörelsen, ungdomsföreningsrörelsen, idrottsföreningarna, amatörteaterverksamheten, folkhögskolorna och arbetarinstituten, kvinnorörelsen, den frivilliga brandkårsverksamheten, olika bygemenskapsprojekt, settlementsrörelsen och kooperativa aktiviteter folk att delta. Samtidigt skapade de den finländska sociokulturella inspirationens historia. Alla dessa organisationer är alltså verksamma, och vid sidan av dem har det uppstått många nya former av medborgaraktivitet, bland annat verkstadsverksamhet, andelslag för arbetslösa, nya idrotts- och musikaktiviteter, social teater och konst samt frivilligföreningar.

Den första finskspråkiga läroboken i sociokulturell inspiration (Kurki 2000) skrevs speciellt för socialpedagogiska behov inom utbildningen i ungdomsarbete, då det vid den dåvarande socialpolitiska linjen vid Tammerfors universitet ingick en övningsperiod i praktiskt ungdomsarbete.

Sociokulturell inspiration passar utmärkt in i också i det finländska fria bildningsarbetets starka tradition. Övergången från inspirationens varma värld till den kalla märktes dock på sin tid tydligt också i Finland. Det fria bildningsarbetet med sin ungdomsföreningsrörelse, frivilliga brandkår och idrottsföreningar var med sin ideologi och sina ideal i början uppenbart varm inspiration. Ungdomsföreningarna var bland de första arenorna där man i större skaror samlades för att debattera, samtala och dryfta det finländska samhällets framtid; bland annat arbetarrörelsen föddes ur ungdomsföreningarna, och därifrån kom i sin tid också många stora talare och folkledare (se t.ex. Kalemaa 1975; 1978). Även skolans fostran hade tydliga drag av varm inspiration: skolan var centrum i byn och läraren en verklig "folkupplysare". De "gamla" ideologierna har dock sina sidor. De uppstod i slutet av 1800-talet, en tid då människor stimulerades av en inre verksamhetsglöd, av ideologin och rörelsen. Senare, och starkast på 1970-talet, stelnade rörelserna småningom och blev byråkratiska organisationer där andens glöd inte längre tillmättes stort värde. De bytte namn till organisationer och ett förvaltnings- och organisationsspråk bredde ut sig. Man intresserade sig främst för expertverksamhet, professionalism, och effektiva didaktiska och andra metoder. Utöver samhällsförändringarna är anledningen till allt detta att pedagogiken i världen, och lärarutbildningen med den, samtidigt övergick från att vara en ideologi till skenbar neutralitet, och därigenom till den positivistiska kunskapens paradigm.

Men tiderna håller på att förändras. Ett tydligt exempel på det är att man också inom finländsk pedagogik äntligen börjar acceptera den kritiska paradigmen. Böcker präglade av denna både skrivs och översätts till finska och första numret år 2006 av Samfundets för pedagogisk forskning i Finland



publikation *Kasvatus* ägnades den kritiska pedagogiken. Dock tycks skolvärlden inte ännu leva i något egentligt övergångsskede: dit är den socialpedagogiska diskussionen bara på väg att spridas. En orsak till dröjsmålet är kanske att socialpedagogiken förr uttryckligen definierades som ett sådant stöd för de ungas utveckling som ges utanför skolan. Nu inser man dock att skolan inte kan lösgöra sig ur de ungas liv och bli en ö, och därför behöver skolans fostringsarbete nödvändigt en socialpedagogisk insats. Tidigare var den socialpedagogiska synen närvarande främst bara i skolkuratorns arbete – om ens alltid där.

Sociokulturell inspiration har visat sig vara till god hjälp då man på nytt tar sikte på en djupare och mer övergripande diskussion om fostran. I Finland utbildas visserligen inte sociokulturella inspiratörer i egentlig professionell bemärkelse, men särskilt i yrkeshögskolorna ingår inspirationen redan i många utbildningsprogram för den pedagogiska och sociala branschen, idrottsbranschen samt i kulturarbetet och resebranschen. Åtminstone implicit har inspirationen på kort tid rotat sig i den finländska utbildningsdiskussionen.

Ett av de mest omfattande inspirationsprojekten är att den traditionella Ungdomsföreningsrörelsen har dykt in i inspirationens värld, med avsikt att återuppliva den ursprungliga ideologiska glöden som under de senaste åren kanske har hamnat i skymundan. Rörelsen har publicerat boken *Inmostuskirja. Nyt!* (2003) som bygger på utvecklingsarbete inom sociokulturell inspiration. Avsikten är att boken ska spridas som arbetsbok inom hela rörelsen. Den behandlar det mänskliga som ofullgånget projekt, och går därifrån vidare till inspiratörens arbete inom community art, teater, dans och idrott. Man har också producerat webbmaterial, och fortsätter med det (se t.ex. Sivistysliitto Kansalaisfoorumis webbplats).

Ett annat exempel på hur man i dag inspireras och inspirerar andra är Finlands Idrotts projekt *Gott sällskap*, som vill åstadkomma en inspirerande och givande verksamhets- och ledningskultur där samhörighet och interaktion människor emellan är en viktig del av verksamheten, vid sidan av motionen och idrotten. Inspirationen har alltid varit viktig i idrottsföreningarna, men nu vill man fördjupa den genom att söka gemensamma begrepp och betydelser med hjälp av sociokulturell inspiration.

Inspirationen har vunnit insteg också i många projekt kring community art, ungdoms- och frivilligarbete och utvecklande av grupper (se Kurki 2004b). Även inom fackföreningsfältet har ideologin tagits väl emot, bland annat i den största centralorganisationen FFC. Dessutom lär man ut den till dem som deltar i finländskt utvecklingsbistandsarbete inom de organisationer för utvecklingsarbete som administrerar utrikesministeriets projekt och program.

Som del av socialpedagogiken har sociokulturell inspiration naturligt nog på många håll fått fotfäste i det finländska ungdomsarbetets praxis, projekt och utbildning. Dessutom diskuteras inspiration inom vuxenpedagogik, för också där kan man se en återgång till de gamla rötterna, från betonandet av professionalism och utbildningscentrering. Man lägger igen vikt vid det livslånga sociala lärande som sker i människors vardagsmiljö, och där stärkande av personen och interaktion och ”delande” i gruppen är likvärdiga mål.

Det största tillämpningsområdet för sociokulturell inspiration är kanske ändå satsningarna på att utveckla gemenskaper i städernas förorter och i byar på landsbygden. Detta utvecklingsarbete, som även det har lång tradition i Finland, har allt oftare börjat utföras inom inspirationens ram. Kontakter exempelvis från arkitekter, anställda inom gemenskaper och byalag vittnar alla om samma observation: inspirationen gör nu att någonting man alltid har gjort genomgår en medveten utveckling. Inspiration skiljer sig dock radikalt från allt sådant samarbete där människor har en passiv roll – vilket ofta har varit fallet särskilt i planeringsskedet. Då har inte heller individens person varit viktig. I sociokulturell inspiration är det däremot väsentligt att man i samarbete försöker möta också den enskilda människan, personen, erfarenheten på ett dialogiskt sätt. Parallellt och jämstarkt går man in för ett stärkande av personen, möten ansikte mot ansikte och utvecklande av gemenskapen genom dialog och delaktighet. (Kurki 2002b, 67–82; Kurki 2005.)



Finländsk sociokulturell inspiration existerar alltså redan på många håll. Verksamhetsspektret är brett: från rusmedelsarbete till ungdomsarbete, från småbarnsfostran till rehabilitering, från teater till konstfostran, från de politiska partiernas kulturarbete till flyktingarbete och så vidare.

De metoder man använder är olika, eftersom varje inspirationsprojekt och dess metoder utgår från den verklighet där respektive projekt bedrivs. De projekt som genomförs med ungdomar har kanske ändå ett gemensamt mål, det vill säga att väcka ungdomar till medvetenhet och aktion i den emancipatoriska, kritiska pedagogikens anda. Ifall det förhåller sig så inriktas också det finländska ungdomsarbetets ambitioner än en gång på inspirationens varma värld.

Specialområden inom sociokulturell inspiration bland unga

Trots att sociokulturell inspiration har spritt sig bra i Finland, har den kanske ändå inte nått de ungdomar som allra mest behöver den. Därför är det en viktig uppgift för socialpedagogiken att – utöver att stödja alla ungdomars socialisation – också stödja utvecklingen hos ungdomar vars liv präglas av utanförskap, till exempel sjukdom, utvecklingsstörning eller någon annan ”avvikelse” från genomsnittsdefinitionen. Ungdomsfostrans kalla värld har i hög grad intresserat sig för områden av ekonomisk betydelse: man ökar produktiviteten och erbjuder och tar emot tjänster. På så sätt eftersträvar man framgång och så kallad normalitet. Ungdomar som på olika sätt lever i ett avvikande, marginaliserat utanförskap har inte goda förutsättningar i sitt vardagsliv, för de kan av allt att döma få genuint stöd bara om hela samhället med alla sina grupper vaknar och ställer upp. Det är kanske först då som också dessa ungdomar erbjuds tillräckliga möjligheter att förenas med andra, först då man skapar nätverk för dem, delar ut genuin information och stärker deras kulturella kreativitet. Visst är det redan nu möjligt att koordinera många slags program som stöder unga på ett helhetsbetonat sätt, som bygger upp deras identitet, deras tillit och interaktionsförmåga. Målet är att varje ung människa varje stund ska kunna uppleva sig själv som ett verkligt och helt ”jag” och känna att hon kan uttrycka sig fritt och jämlikt tillsammans med andra.

Alla grupper som är utslagna och lever i marginalen har dessutom egna specialbehov. Ett exempel är drogberoende ungdomars levnadssätt, som hindrar dem att mogna och utvecklas som personer och medlemmar av gemenskapen. För att bli självständiga behöver de bättre förmåga att uttrycka tankar och känslor, stå ut med frustrationer och nå självkontroll. De borde kunna bryta de värderingar och normer som styrde det tidigare, drogberoende livet och hitta nya sätt att leva och tillbringa sin fritid. Inspirationens uppgift är att stödja grupperfarenheter, leda in i relationer, använda riktiga och friska normer som utgångspunkt för motivation och ansvarstagande, organisera den dagliga tidsanvändningen och ge ansvar för vissa uppgifter. Det behövs också individual-, grupp- och familjeterapi. Inspirationsverksamheten konkretiseras i yrkesinriktade verkstäder, i studier, diskussionsgrupper, idrott och annan fritidsverksamhet, och överallt där ungdomarna bor, som i vårdhem, sjukhus och i stödboende.

På olika sätt funktionshindrade ungdomar lever också klart i marginalen, eftersom samhället har en benägenhet att avskärma improduktiva medlemmar. De bör på allt sätt ges stöd för att nå så stort oberoende som möjligt, och de bör som andra människor känna sig nyttiga och som en socialt likvärdig del av samhället och gemenskapen. I inspirationsverksamheten väcker man individuell motivation och individuellt intresse för olika saker och kartlägger den unga människans möjligheter och talanger. Man väljer sådana arbeten och uppgifter som intresserar och som den unga verkar ha fallenhet för. Det är särskilt viktigt att också arbeta i grupper och få grupperfarenhet. I verksamheten ingår också yrkes- och fritidshandledning samt terapi, kreativ terapi och idrottsaktiviteter.



Trots att ett fängelse är en livsmiljö av alldeles speciellt slag och med speciellt syfte, bör också de unga som bor där ges möjlighet att utveckla sin person och sin förmåga till samspel. De bör kunna förbättra sin självkänsla via bättre självkänedom och lära sig att leva liksom i ett ”fängelse av ett annat slag”, ett med bättre samlevnadsseder och möjligheter till självförverkligande på ett helhetsbetonat sätt. I detta andra fängelse skulle de intellektuella, kritiska, pedagogiska, sociala, kulturella och konstnärliga möjligheterna vara bättre än för närvarande. Med hjälp av sociokulturell inspiration försöker man nå en sådan radikal förändring. Då krävs att alla i fängelset är med i inspirationsarbetet. Det är fråga om ett gemensamt fostringsuppdrag, där man eftersträvar bättre praxis och rutiner för att fångarna i framtiden ska ha möjlighet till ett normalt personligt och socialt liv. Metoderna är mångsidiga idrotts- och kulturaktiviteter som diskussioner, debatter, teater, filmer, videofilmer, poesi, självhjälpgrupper och annan fostrande, utbildningsmässig, yrkesinriktad, social och hälsofrämjande verksamhet. (Se även Kurki 2000, 9–10.)

Ungdomar som tillhör etniska minoriteter behöver å sin sida framför allt stöd för att bevara sin identitet och värdighet i en ny kulturell miljö. De bör jämlikt tillsammans med andra ungdomar få medverka i skapandet av sin miljö. Metodologiskt hjälper man dem till samlevnad genom fostran till kulturell mångfald, utbildnings- och fritidsverksamhet av många slag, språkundervisning, läskunnighetskampanjer, fester och allt vad man med ung kreativitet kan producera. (Se Morata García 1997; Gonzáles Sánchez 1999.)

Alla barn och unga i riskzonen behöver ändå framför allt sådana vuxenmodeller som visar att det också finns andra värden än de som de har sett och upplevt allt för mycket av i sitt liv. Ofta behöver de stöd också beträffande hygien, näring, förhindrande av våldsamt beteende och mera till. Då är det viktigt att erbjuda dem grupperfarenheter, aktivt mångsidigt deltagande, dialogisk kärlek, individuell fostrande handledning, positiva fritidsupplevelser, erfarenheter av ansvarsfullt vardagsliv, familjefostran och så vidare. I den nuvarande – tillsvidare rådande – ”kalla” samhällsliga världen måste vi bli upplysta, mottagliga och tillsammans aktivera oss, formligen kliva upp på barrikaderna för att bryta dessa ungdomars marginalisering och utanförskap. Där har de som fostrar ungdomar en viktig uppgift.

Vad innebär fostran av ungdomar?

Jag har i det föregående presenterat riktlinjer för vad socialpedagogisk ungdomsfostran och dess tillämpning ungdomsarbetet är inom ramen för sociokulturell inspiration. Jag avslutar artikeln med att en stund resonera kring grundläggande socialpedagogiska frågor kring stödjande av ungdomars utveckling. De viktigaste av dem är fostrans relation till samhället och stärkandet av individens person. En föregångare inom socialpedagogiken, spansk-argentinarern Lorenzo Luzuriaga noterar i sin bok *Pedagogía social y política* (1993 [1954]) att redan långt före den vetenskapliga socialpedagogiken, som han anser kom till i slutet av det nittonde århundradet i och med Paul Natorps verk *Sozialpädagogik*, har nästan alla historiens stora tänkare inom fostran grundat på dess relation till samhället. Själv betraktar Luzuriaga Heinrich Pestalozzi (1746–1827) som grundaren av den självständiga sociala pedagogiken. Pestalozzi ägnade hela sitt liv åt folkets fostran. Han gjorde det inte av medkänsla, som man tidigare hade gjort, utan såg fostran både som mänsklig grundrättighet och samhällets skyldighet. Pestalozzi betraktade det sociala och det humana som varandra kompletterande begrepp och förenade humanismen med socialismen, till en form av humanitär socialism som inte bygger på klasskamp, utan på kärlek till och uppoffring för nästan. Pestalozzi såg att det uttryckligen med hjälp av fostran, inte politik, är möjligt att förbättra människors liv och höja deras medvetenhet.

Pestalozzi utgick från hemmets fostran. I hans tankar om fostran var familjen den grundläggande cellen och kretsen, men inte vilken familj som helst, utan en upphöjd och förändlig familj. Den



andra fostrarkretsen är den utbildning som samhället har byggt upp, och som är lik en utvidgning av familjen. Den hjälper en att växa in i ett medborgarskap, och dess grunder finns i folkets eget liv med traditioner, seder och arbeten. Den har en på samma gång ekonomisk och intellektuell karaktär. Det sista och för ungdomsfostran mycket viktiga av fostrans stadier är en typ av kombinerad fri fostran vars mål är en mänsklighet som inte känner nationella gränser och inte stannar vid dem. Den företräder idén om den rena fostran, som har en djupt moralisk karaktär. (Se Château 1996, 203–218.)

Luzuriaga tror starkt på en social fostran och för i sin bok också fram det politiska i pedagogiken. Enligt honom är den sociala och den politiska pedagogiken delar av samma fostransverklighet. Den sociala pedagogiken (socialpedagogiken) är en nödvändig förutsättning för den politiska pedagogiken, precis på samma sätt som det sociala livet är en förutsättning för det offentliga livet.

Utgångspunkten för socialt-pedagogiska resonemang är att samhället inte är en abstrakt homogen helhet, utan består av individer, men också av sociala grupper av många slag. Inom socialpolitiken är man speciellt intresserad av de grupper som har nära förbindelse med fostran, och därför är ungdomar som grupp speciellt viktiga. (Se Petrus 2004; Trilla 2004, 45–58.)

Social fostran har två dimensioner, av vilka särskilt den ena behövs för att stöda ungdomars utveckling. Den första dimensionen är beskrivande och förklarande; fostrande institutioner, aktiviteter och handlingar undersöks sådana som de ter sig i den sociala verkligheten. Den andra dimensionen, den axiologiska och normativa, är enligt Luzuriaga särskilt intressant, för med hjälp av den söker man fostrans värderingar och idéer. Den beskrivande och förklarande socialpedagogiken är faktiskt mera en sociologisk pedagogik, och därför kan man gärna reservera den rena benämningen socialpedagogik för den axiologiska och normativa dimensionen som ligger nära filosofin, etiken och historien.

Enligt min erfarenhet framförs uppfattningar som ligger nära Luzuriagas tankar på olika håll i världen allmänt i diskussioner som tangerar ungdomsfostran. Man anser att fostringsarbetet bör ha den sociala pedagogiken som grund. Relativ samstämmighet råder också om att man som bas för arbetet behöver två perspektiv, ett socialt och ett pedagogiskt, och att det alltid i första hand är ett fostrande, inte ett administrativt arbete. I europeisk socialpedagogik har dessa tankar funnits med länge, eftersom ungdomsarbetet i dess många former är dess mest traditionella arbetsfält. Visserligen har verksamheten senare utvidgats att omfatta människans hela levnadslopp. Man har allt klarare insett att stödjandet av människan som person och som medlem i sin gemenskap inte är förbehållet något visst avdelat åldersstadium, utan att stadierna är nära förbundna med varandra. Människan förblir den samma, och inom ungdomsfostran är det viktigt att förbereda ungdomarna för vuxenheten, men också för ålderdomen och för dialog med äldre människor, så att ungdomarna ska lära sig att se dem som lika unika och värdefulla personer och lika viktiga byggare av gemenskapen som de själva är. I många länder har man redan insett att vi inte kan klamra oss fast vid smala begrepp som småbarns-, ungdoms- eller vuxenpedagogik och vid vetenskaper med skarpa gränser. Samtidigt har man förstätt att man i det pluralistiska samhället inte längre klarar sig genom att söka sig revir, utan i stället genom att montera ned dem. Numera hålls vetenskapliga seminarier (bland annat i Barcelona i maj 2005) med rubriker vars begrepp är gemensamma för många vetenskapsgrenar, såsom social verksamhet, sociala interventioner och sociokulturell inspiration. Under dessa möten funderar företrädarna tillsammans på det som är viktigast, det vill säga hur vi möter människor på bästa möjliga sätt. Den skyldighet att utöka dialogen mellan generationerna som framförs i den nya ungdomslagen, är för oss en uppfordran att tänka igenom saker på nytt. Barn, ungdomar och åldringar hör till samma pedagogiska diskussion, där grunden för den pedagogiska relationen är att gå in i en sådan dialog som möter människan och hennes berättelse. Då utgår all fostrande verksamhet från ett godkännande av att människan är unik och värdefull. Varje människa i världen, ung som gammal, man som kvinna, är på samma sätt unik, och sin fulla utveckling når hon bara i en dialogisk relation med en annan människa eller med flera andra.



Källor

- Ander-Egg, Ezequiel (1989) *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, Ezequiel (1992) *Desarrollo y política cultural*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Augustin, Jean-Pierre & Gillet, Jean-Claude (2000) *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Barco, Manuel J. & Fuentes, Pedro (1993) *El animador solidario y comprometido*. Madrid: Editorial CCS, Macmillan Publ.
- Château, J. (1996) *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Duque, G. (1989) *Teología de la praxis educativa liberadora*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, Paulo (1994) *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo (2004) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gillet, Jean-Claude (1995) *Animation et animateurs*. Paris: L'Harmattan.
- Gillet, Jean-Claude (1998) *Animation. Der Sinn der Aktion*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Gillet, Jean-Claude (sous la direction) (2004) *L'Animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. Paris: L'Harmattan.
- González Sánchez, Margarita (1999) *La animación sociocultural en educación social especializada*. I boken José Ortega Esteban (coord.) *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel, 99–109.
- Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena (1997) *Sosiaalipedagogiikka*. Helsinki: WSOY.
- Kalemaa, Kalevi (1975) *Eetu Salin. Legenda jo eläessään*. Porvoo: WSOY.
- Kalemaa, Kalevi (1978) *Matti Kurikka. Legenda jo eläessään*. Porvoo: WSOY.
- Kivelä, Ari (1997) *Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisaatioteoria*. I boken Pauli Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosiaalisuus*. Tampere: Gaudeamus, 32–65.
- Kurki, Leena (2000) *Sosiokulttuurinen innostaminen – muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, Leena (2002a) *Persoona ja yhteisö – personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, Leena (2002b) *Sosiaalipedagoginen lähestymistapa yhteistyöhön ja kansalaisuuteen kasvamiseen*. I boken Seppo Sivonen (toim.) *Yhteisö kehittämisen kentällä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja Sarja B. N:o 20*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 67–82.
- Kurki, Leena (2004a) *L'Animation socioculturelle en Finlande*. Teoksessa Jean-Claude Gillet (sous la direction) *L'Animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. Paris: L'Harmattan, 129–141.
- Kurki, Leena (2004b) *Sosiokulttuurisen innostamisen perusteita talviselle yhteisötaiteelle ja taidekasvatukselle*. I boken Maria Huhmarniemi & Timo Jokela & Sanna Vuorjoki (toim.) *Talventuntemus – puheenvuoroja talvesta ja talvitaiteesta. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja sarja D. Opintojulkaisu 9*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 122–131.
- Kurki, Leena (2005) *Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana*. I boken Tomi Kiilakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus*. Tampere: Vastapaino, 335–357.
- Luzuriaga, Lorenzo (1993 [1954]) *Pedagogía social y política*. Madrid: CEPE.
- Marcuse, Herbert (1969) *Yksiulotteinen ihminen*. Tapiola: Weilin+Göös.
- Merino Fernández, José V. (1997) *Programas de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Mesa, José. S. J. (1986) *Educación personalizada liberadora*. Bogotá: Indo-American Press.
- Morata García, María Jesús (1997) *Animación sociocultural, conflicto social y marginación*. I boken Jaume Trilla (coord.) *Animación sociocultural*. Barcelona: Ariel Educación, 269–282.
- Mounier, Emmanuel (1981) *El Personalismo*. Bogotá: Editorial Nueva America.
- Nieminen, Juha (1995) *Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. & Lasten keskus.
- Nieminen, Juha (2006) *Nuorisotyölainsäädännön seitsemän vuosikymmentä: millaista eetosta laki kantaa? Nuorisotyö 2/2006*, 11–13.
- Opintokeskus Kansalaisfoorumi (2003) *Innostuskirja. Nyt! Sosiokulttuurisen toiminnan polunpäitä*. Helsinki: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi.



- Petrus, Antoni (2004) Nuevos ámbitos en educación social. I boken Mercé Romans & Antoni Petrus & Jaume Trilla (coord.) De profesión: educador(a) social. Barcelona: Paidós, 63–107.
- Quintana, José M. (1994) Pedagogía Social. Madrid: Dykinson.
- Schmidt, Hans-Ludwig (1981) Theorien der Sozialpädagogik. Rheinstätten: Schindele.
- Spierts, Marcel (1998) Balancieren und stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Suoranta, Juha (2005) Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ucar, Xavier (1992) La animación sociocultural. Barcelona: CEAC.
- Unigarro, Manuel S.J. (1986) Personalismo y concientización. Bogotá: Indo-American Press.
- Ventosa, Victor J. (1993) Fuentes de la animación sociocultural en Europa. Madrid: Editorial Popular.
- Trilla, Jaume (2004) El universo de la educación social. I boken Mercé Romans & Antoni Petrus & Jaume Trilla (coord.) De profesión: educador(a) social. Barcelona: Paidós, 15–58.
- Waichman, Pablo (2002) Tiempo libre y recreación. Argentina: Ediciones Pablo Waichman.



UNGDOMARS LÄRANDE I SENMODERNITETEN

Pekka Penttinen

Lärandet är en mycket tudelad företeelse i människolivet. Kring lärandet har å ena sidan utvecklats ett gediget institutionellt utbildningsnät som upprätthålls av yrkesfolk inom undervisningen. Å andra sidan sker lärande i olika vardagssituationer som en självklarhet, som inte ägnas någon som helst uppmärksamhet förrän det uppstår problem med själva lärandet eller i förmågan att klara av vardagen. Denna tudelning syns också i hur man sett på lärandet under olika tider, och i hur synen på det har förändrats med samhällets förändring. Innan skolväsendet kom till skedde lärande och utbildning huvudsakligen i familje- eller bygemenskapen, genom att man socialiserades in i gemenskapens kultur. Den mest formella typen av lärande skedde inom skolväsendet, som en växelverkan mellan lärningen och läromästaren i arbetet. Lärandet var på så sätt en del av vardagslivet och styrdes av nödvändigheten att lära sig olika praktiska färdigheter för att klara sig i livet. (Häggman 1994; Bowen 1981.) Då den formella utbildningen skapades flyttade lärandet till skolans och pedagogernas fält, och då utvecklades också de tidigaste inlärningsteorierna. De olika teorierna har i sin utveckling följt vetenskapsgrenarnas och samhällets utveckling, och erbjudit på olika sätt betonade lösningar på hur man åstadkommer och stöder lärande, i både skol- och hemfostran. I utvecklandet av inlärningsteorierna hämtar man hela tiden också impulser från tidigare tolkningar av lärandet. Synen på lärandet är därför alltid ett slags historisk syntes av den värld och den tid i vilken individen lever.

Den här artikelns utgångspunkt är antagandet att lärandet är en karakteristisk egenskap hos människan, som hon besitter för att på ett meningsfullt sätt klara av vardagens mångahanda utmaningar. Denna egenskap tar sig olika uttryck i varje människa, beroende på hennes personliga läggning och ambitioner, den kulturella kontext hon lever i och de samhälleliga ramarna kring livet. I min granskning av lärandet fäster jag särskilt avseende vid hur ungdomarnas livsvärld byggs upp och spekulerar samtidigt över hur lärandet förändrats i relation till de äldre generationer som arbetar och verkar tillsammans med ungdomarna. Min utgångspunkt är alltså hur ungdomarnas livsvärld byggs upp i dagens senmoderna samhällssituation, därefter går jag vidare till att granska lärandet med utgångspunkt i det för vardagslivet typiska erfarenhetsbaserade lärandets referensram.

Utvecklingen inom inlärningsteorierna har i hög grad betonat psykologi, vilket har lett till att man studerar lärandet som en inre process hos individen. Man har föreställt sig lärandet som en nystrukturering eller förändring av den lärandes inre värld. I sin mest extrema form har den här behavioristiska synen förbisett bland annat sådana faktorer som hänför sig till lärostoff och lärmiljö. Man har ansett att inlärning sker som resultat av samma orubbliga inpräglingsprocess, oberoende av situation eller innehållsmässiga aspekter. En förändring i riktning mot den konstruktivistiska synen på lärandet har dock skapat uppfattningen att också faktorer utanför individen styr lärandet mot innehåll som är meningsfulla för individen. Det är alltså ändamålsenligt att granska ungdomarnas hobbykretsar och fritid ur ett lärandeperspektiv. Genom att betona att lärmiljöerna, -situationerna och -kontexterna i sista hand styr lärandets form och verkliga innehåll, gör teoretiseringen av vardagslivets lärande att de traditionella teoriernas perspektiv rentav blir omvänt (Wenger 1998). Ifall denna uppfattning om det nära sambandet mellan lärandet och den sociala världen accepteras, blir



samhällsförändringen, moderniseringen, generationen och sociala omständigheter, som boningsort, social ställning och kön, starkt kopplade till lärandet som styrande faktorer.

Ungdomars livsvärld som utgångspunkt för lärandet

Ungdomars liv består av vardagliga händelser som bildar en individuell helhet, vars sammanhang ofta är svårt att uppfatta för en utomstående. I de många möjligheternas värld struktureras livets händelsekedja vanligen av den inre logiken, och är följdriktig och meningsfull för individen. Med tanke på individen är det intressant att mycket olika och delvis även motstridiga faktorer ofta tävlar om betydelse i vardagens tidsanvändning. I dagens finländska samhällsdiskussion är frågan om hur man ska samordna arbetsliv och familj ett uttryck för ett sådant spänningsförhållande i de vuxnas liv. Av många små delar formas livet till en helhet som teoretiskt kan granskas med hjälp av begreppet livsvärld (*lebenswelt*, *lifeworld*) som används av den fenomenologiska filosofin. Den verklighet som struktureras av livsvärlden består till stor del av den sociala verksamhetens strukturer, verksamhetsvillkor, regelbundenheter samt interaktionsstrukturer. I ungdomars liv representeras dessa bland annat av familj, kamratrelationer, skola eller den tid och de utrymmen de använder på sin fritid. (Schütz 1982, 44–73, 118–132).

Att urskilja de grundstrukturer i ungdomars liv som skapar lärande är ganska svårt med avseende på livsvärlden, eftersom denna enligt Alfred Schütz (1972) består av två delvis svårklassificerade delar. Livsvärldens individuella del innehåller en tolkningsram för den självständiga verkligheten, och den sociala delen delas av individerna. I livsvärldens individuella del tillskrivs liknande erfarenheter i olika situationer ofrånkomligen individuella betydelser. Denna betydelsetillskrivning styrs av den ungas egen livshistoria och av den kulturella kontext som hon använder för att tolka verkligheten. Den väsentliga utgångspunkten, vid sidan av den fysiska och kulturella miljön, är hur den unga människan har lärt sig se sina egna möjligheter i livet, sätta upp mål enligt dem och vilka strategiska medel hon har för att nå dessa mål. (Schütz 1972, 57–63, 139–144). Sådana grundstrukturer i livsvärlden kan antingen främja eller försvåra lärandet och livshantering, beroende på hur de utformats under livshistorien. Den sålunda formade synen på de egna möjligheterna bygger på egna erfarenheter och skapar en uppfattning, som man tror på, om en själv i förhållande till miljön. Hur ungdomar fungerar i vardagslivet beror sålunda ofta på subjektiv representation, alltså deras egna uppfattningar om livssituationen. Dessa uppfattningar är resultat av från varandra avvikande tolkningar och definitioner av verkligheten, gjorda av unga i liknande studie- och livssituationer. Dessa starkt individuella tolkningar kan förstås i den kulturella kontext och sociala betydelsestruktur där de har uppstått. (Schütz 1972, 129–132; Schütz 1982, 48). Som exempel på sådana tolkningar kan man se ungdomars uppfattning om skolans betydelse, fritidsintressenas meningsfullhet eller på vardagspråk: om deras egen plats i livet.

Man tillskriver inte de sociala grundstrukturerna i livsvärlden lika starkt odelad betydelse. Det yttersta målet med Schütz (1972; 1982) fenomenologiska sociologi är i själva verket en strävan att hitta sådana gemensamma tolkningsramar för verkligheten som det sociala livet bygger på. Samhället består sålunda inte av autonoma, av varandra oberoende individer; förståelsen för levnadsvillkoren förutsätter alltid kommunikation mellan individerna. Kommunikationens syfte har varit och är alltjämt att upprätthålla samhället. Lärandet kan ses som en form av sådan kommunikation och som ett redskap för positiv tolkning av individuella och gemensamma levnadsvillkor. I lärandet tillägnar man sig ett betydelsesystem som för individen och gruppen gör lärandet gemensamt och delbart med andra. Utmärkande för betydelsesystemet är att det, utom att det är ett symbolsystem, också förmedlar sociala värderingar och normer som är meningsfulla för gruppen. (Foucault 1980, 192–219).



I praktiken kan man se vardagslivets strukturerade rutiner som en av livsvärldens grundstrukturer. Med hjälp av dem flyter vardagen utan speciella tolkningsansträngningar. Ett särdrag i ungdomars livsvärld är däremot att den innehåller många möten med sådant som är nytt. Nytolkning av tidigare erfarenheter förutsätter på samma sätt att man internaliserar dem. Enligt Peter Berger och Thomas Luckman (1994) är det fråga om att ta till sig kollektivt förståeliga, institutionaliserade betydelser, så att man med hjälp av dem kan fungera i vardagen. Internaliserandet kan ses som en enkelriktad socialisering in i den rådande verkligheten och kulturen, vilket motsvarar den traditionella uppfattningen om lärande. Socialisationen är trots allt dialektisk, dubbelriktad, till sin natur. Enligt teorin om den internaliserade verkligheten både upprätthåller och förstärker individen de delade betydelserna. Då man handlar enligt internaliserade tolkningar externaliserar man den sociala praxisen och gör den till en rutinartad och accepterad grundstruktur i livsvärlden. (Berger & Luckman 1994). En sådan praxis är bland annat att utbilda sig till ett yrke. Vilken betydelse en ung människa tillskriver sin utbildning och olika examina kan dock variera beroende på hennes livshistoria och kulturella bakgrund. Genom att fungera enligt rådande utbildningspraxis legitimerar eller upprätthåller individen den. Sålunda uppfattat närmar sig begreppet lärande socialisationsbegreppet, fastän man under inga omständigheter kan se dem som synonymer.

Livsvärlden som samhälleligt ramvillkor som definierar lärandet

Livsvärlden konstrueras i en verklighet som struktureras av samhällstiden och -situationen. Det här betyder att individens verksamhetsmöjligheter alltid är knutna till samhällets ekonomiska, andliga, sociala och politiska situation. Trots att dessa villkor, sedda ur ungdomars perspektiv, vanligen förefaller nästan oförändrade eller i alla fall mycket permanenta, är de alltid ett resultat av en historisk utvecklingsprocess. Ifrågavarande samhällsförändring kallas i sociologin för moderniseringen, och den baserar sig på en tolkning av samhällets tillstånd i två moment. Det moderna är en följd av att tidsåldrar övergår i andra, som en följd av moderniseringsprocessen. I dag struktureras ungdomars livsvärld av samhällets förändring från modernitet till senmodernitet (t.ex. Giddens 1995, Fornäs 1998) eller postmodernitet (t.ex. Bauman 1996). Skillnaden mellan begreppen senmodern och postmodern har närmast att göra med hur man tolkar moderniseringsprocessens karaktär, det vill säga huruvida det är fråga om att det moderna samhället i enlighet med utvecklingstendenserna mognar till ett senmodernt tillstånd, eller att någon form av avbrott eller diskontinuitet mellan tidsåldrarna har lett till postmodernitet.

För dem som fungerar som ungdomsfostrare är det speciellt viktigt att förstå moderniseringens betydelse, eftersom de själva ofta representerar en annan generation än ungdomarna – eller har i varje fall tillägnat sig ett betydelsesystem från en annorlunda kulturell kontext. I lärandet måste man då sträva till att genom kommunikativitet förhandla fram en gemensam tolkning av verkligheten och enas om sättet att föra förhandlingarna (Habermas 1985, 35). Resultatet av en lyckad förhandling är en förändring i det individuella medvetandet, en utvidgning eller åtminstone en omvärdering av rådande uppfattningar, vilket är centralt för lärandet. I förhandlingen kan det ändå vara svårt för en medelålders fritidsledare som kommer från medelklassen och har familj att dela den värld som ungdomar mitt i puberteten lever i, och att kunna motivera verksamheten på ett begripligt sätt. På samma sätt kan det vara svårt för en ung människa att få vuxna att förstå hennes synvinkel i någon fråga som orsakar konflikt.

De utmaningar som den senmoderna tiden innebär i ungdomarnas lärande, anknyter närmast till livsvärldens innehållsliga ramvillkor. Den litteratur som behandlar moderniseringen har specificerat



flera av vår tidsålders utmärkande drag. Johan Fornäs (Fornäs & Boethius & Reimer 1993; Fornäs 1998) betonar att samhällsförändringen fortskrider med olika hastighet inom det sociala livets olika områden. Moderniseringen är inte en enda enhetlig förändringsprocess, utan den fördelar sig på olika nivåer. Dessa nivåer kan i sin tur te sig på mycket olika sätt för olika människor. Beroende på generation, etnisk tillhörighet, klass och andra sociala indelningsgrunder delar moderniseringen också medborgarna i hierarkiska skikt enligt hur de bibehåller sin förmåga att fungera i samhället. Fornäs skiljer mellan den objektiva, den intersubjektiva och den subjektiva nivån. Alla de här nivåerna innehåller också faktorer och mekanismer som skapar distinktioner mellan individerna. De kan ses i förändringar som gäller såväl teknik, miljöfrågor, marknadsekonomi som tjänstemannamaskineriet. På denna grund kan man indela moderniseringen objektiva nivå i den tekniska, den ekonomiska och den kulturella moderniseringen. Och på motsvarande sätt: då man betonar interaktionsrelationer mellan individer, eller mellan individer och institutioner samt formerna för dem, är det fråga om moderniseringen interaktionella och intersubjektiva nivå: social och kulturell modernisering. Den sociala moderniseringen behandlar förändringar som hänför sig exempelvis till rådande normer och värderingar i samhället, interaktionsformer, sociala relationer eller sociala nätverk (Fornäs 1998, 58–66). Den kulturella moderniseringen innehåller förändringar i symboliska framställningar, i former och betydelsetillskrivning, så som till exempel i vanor, praxis eller levnadssätt. Moderniseringen av de här nivåerna återspeglas också i individens medvetandestrukturer. Då är det fråga om modernisering av den subjektiva nivån, som till sin natur är psykisk och som strukturerar individens medvetenhet.

Man har sett att skolinläringen lättast kan följa förändringar på den objektiva nivån, i synnerhet i fråga om tekniska förändringar. Däremot har förändringar på de intersubjektiva och subjektiva nivåerna inte uppmärksammats. Skolans oförmåga att svara på moderniseringen förändringar har beskrivits som en bristande matchning mellan den moderna tidens skola och de senmoderna eleverna. (Saukkonen 2003). Inom det mest informella området av ungdomsfostran möjliggör de dynamiska fostringsinstitutionerna ofta ett mera kommunikativt förhållande mellan ungdomarna och dem som verkar med dem, än i utbildningsinstitutionerna. Lärandet är då lokaliserat närmare deras egen livsvärld än i den institutionellt avgränsade skolan.

Anthony Giddens (1995, 84) har för sin del beskrivit tidsåldern som en reflexiv modernitet vars centrala drag är globalisering och nedbrytning av traditionen. Den lokalt strukturerade samhälleliga livsstilen har förändrats och blivit oberoende av tid och rum. Den tekniska moderniseringen har med hjälp av kommunikationsteknologin och datanäten gjort det möjligt att på virtuell väg skapa och upprätthålla socialt liv. Interaktionen och nätverken är mer internationella och mer fria från lokala kulturella seder än tidigare. Också resandet har ökat jämfört med tidigare generationer, och därför är nutidens unga kulturellt mer erfarna. På grund av globaliseringen erbjuder livsvärlden som helhet dagens unga klart flera möjligheter. Det att världen har krympt har å andra sidan inte bara fört med sig positiv utveckling, utan också skapat globala hot, vilket enligt Ulrich Beck (1992) betyder att vi lever i ett risksamhälle. De moderna hoten begränsar sig inte till dem man kan upptäcka i närmiljön, utan de är osynliga och globala till sin karaktär.

Traditionernas upplösning har gjort det möjligt att definiera ett liv oberoende av dem, men det har också tvingat de unga att omdefiniera sin ställning, en process kallad livspolitik (Giddens 1991; 1995) Med begreppet livspolitik beskriver Giddens hur individerna hela tiden måste göra val gällande sitt liv och möta konsekvenserna av valen: man har frihet att välja men varje val kan utesluta andra val. Å andra sidan ser Giddens också möjlighet för den så kallade andra chansens politik, då individen kan ändra sitt livs riktning genom att korrigera tidigare val.

I moderniseringen uppstår hela tiden tvång att omdefiniera livspolitiken. I dagens ungdomars vardag kan sådana omdefinitioner till exempel gälla förändringen i sätten att kommunicera; bland annat mobiltelefoner, webbens diskussionsgrupper eller forum för simultan kontakt som inte fanns



tidigare. Inte heller i det här fallet berör moderniseringen alla människor på samma sätt, eftersom moderniseringsprocessens former och hastighet i hög grad växlar bland annat med ålder, social status, kön eller geografisk placering (Fornäs 1998, 49). Skillnaderna i livsvärld betyder också att de moderna och senmoderna tendenserna överlappar varandra i individernas liv, men å andra sidan också skillnader mellan olika människogrupper. En människa kan alltjämt om hon så vill använda enbart trådtelefon och betala sina räkningar på banken. Man kan alltså tänka att de som drar nytta av de nya möjligheterna är de som är mest mottagliga för förändringens positiva styrning. Den här gruppen kallar Scott Lash (1995) för reflexivitetsvinnarna. En större utmaning ur lärandesyvinkel är de ungdomar som inte klarar av att ta tag i de nya möjligheterna. Dessa reflexivitetsförlorare riskerar att marginaliseras.

Ur ett lärandeperspektiv har moderniseringen i och med traditionernas sönderfall format både individens ställning i samhället och den mekanism som upprätthåller de kommande generationernas anpassning till samhället. Man kan se att individualiseringsutvecklingen har framskridit på två sätt. För det första har utvecklingen format människans identitet att bli självständigare än tidigare, friare att göra val som gäller individen själv. På så sätt har individens vanliga liv förändrats och blivit en möjlighet att skapa en individuell levnadsberättelse, eller att forma om livet. (Beck 1995, 27–29). I den här processen har lärandets olika former en viktig roll – från att ta till sig information till att socialiseras in i kulturen till emanciperung. Utan tvekan upplever människor sig själva och sina val som mera individuella än tidigare, även i de fall då största delen av deras val omedvetet styrs socialt. Detta torde höra ihop med att formerna för social styrning också har blivit mera mångfacetterade. Ungdomsmodet kan vara ett individuellt sätt för den unga att ta avstånd från familjens traditioner, men valen kan mycket starkt styras av ungdomsgruppens smak och tycke. För det andra är individualiseringens utveckling samhällelig, vilket gör att människors livsvärldar allt mer skiljer sig från varandra, i enlighet med ett slags samhälleligt individualiseringssetos. (Giddens 1991, 1–2; Ziehe 1991.) De traditionella gemensamma strukturerna förfaller eller ändrar form och till följd därav minskar bland annat släktens, grannskapets eller arbetsgemenskapens betydelse, och ersätts av mindre täta fritidsnätverk eller motsvarande nätverk av likasinnade (Beck 1995, 27; Castells 1997, 8). I praktiken yttrar sig en sådan, på samtidsanalys baserad individualiseringsutveckling inte så här dramatiskt i samhället, men den har blivit möjlig och åtminstone delvis obligatorisk.

Lärmiljöer som definierare av lärandet

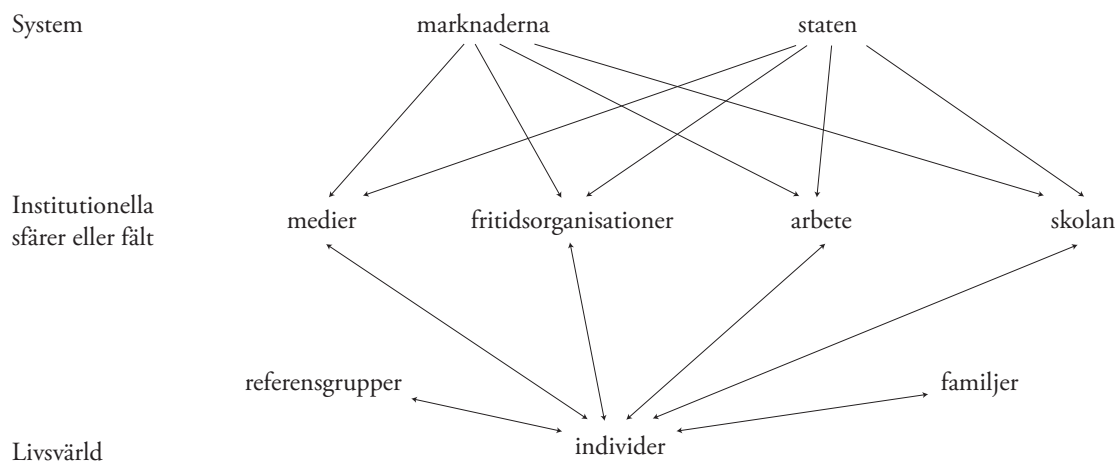
Som en sammanfattning kan man säga att alla miljöer eller livskretsar där lärande sker är lärmiljöer (Aittola & Pirttijärvi 1996; Aittola 1998). Numera använder man begreppet lärmiljö i vid och oftast positiv bemärkelse för att beskriva nästan all undervisning som inte sker i den traditionella skolklassen. Det är ändå oftast fråga om en på något sätt organiserad inlärningsmiljö som förutsätter en lärares, handledares eller fostrares närvaro. Detta är väl beskrivet i Antti Auers och Juha Pohjonens (1995) syn på lärmiljön som verksamhetsmiljö. I den ingår bland annat de lärande, utbildarna, inlärningssynerna, verksamhetsformerna, lärokällorna, tekniken och medierna. Den senaste undersökningen verkar inrikta sig på att ur ett inlärningsperspektiv spekulera över specifika lärmiljöer. Allra mest uppmärksamhet har kanske datanäten, medierna eller de olika teknologiska lärmiljöerna fått. Om dem använder man ofta benämningen de nya lärmiljöerna.

När man tar människors vardagliga livsmiljö som utgångspunkt för diskussionen kan man se lärmiljöerna i ett nytt ljus. All vardaglig verksamhet kan granskas som källor till inlärningserfarenheter, oberoende av om det gäller en organiserad inlärningssituation eller en medveten eller slumpmässig inlärningserfarenhet i vardagens livsmiljö. I livsvärlden är de olika erfarenheternas betydelse oberoende av hur stor uppskattning de röner i samhället. I ungas liv är det ofta viktigare att nå uppskattning



inom en referensgrupp, till exempel med musikkännedom, förmåga att behärska tekniska apparater eller god organisering av sociala situationer, än att kunna lösa de matematiska ekvationer som skolan erbjuder. De miljöer där man kan utveckla de färdigheter som uppskattas bland ungdomarna utmanar givetvis den traditionella skolinläringen. Samtidigt betonas lärandets sociala natur.

Att entydigt och tabellartat beskriva lärmiljöerna är svårt, sätten på vilka livsvärlden erbjuder dem åt individerna är så olika, och individerna lägger olika vikt vid dem. En god utgångspunkt för att strukturera den allmänna nivån ger ändå Fornäs (1998, 78) tolkning av människornas livsmiljöer, eller sfärer (se. figur 1). Enligt honom styrs människornas vardag av olika institutionella faktorer som har etablerat sin ställning i samhället. Dessa faktorer formar olika livsmiljöer som skiljer sig från varandra till innehållet och kan gestalta sig på mycket olika sätt, till och med på rakt motsatt sätt i olika människornas liv. Sådana är till exempel folks relationer till arbetslivet, eller fritidsintressen som är mycket avvikande. Inte heller på det individuella planet är livsmiljöerna helt konfliktfria, eftersom individens livsvärld nästan alltid också innehåller konkurrerande strävanden, åtminstone i fråga om tidsanvändningen om inte annat.



Figur 1. Vardagens livsmiljöer (Fornäs 1998, 98).

Enligt Fornäs (1998) struktureras samhället, och speciellt dess kulturella form, av staten och marknaderna (se figur 1). Staten skapar sådana ramvillkor för det samhälleliga livet som välfärdssamhället, åtminstone i dess skandinaviska bemärkelse, bygger på. Å ena sidan dominerar marknaderna som globalt system allt mer i dag och är delvis utom statens kontroll. Med institutionella sfärer avser man å andra sidan (ibid., 79–80) sådana strukturerare av livsvärlden som verkar genom ett utomstående, av individen oberoende system. Till dem hör skolan, arbetet, fritiden och medierna, som definierar individens livsvärld och därigenom hennes förhållande till staten och marknaderna. Som grundelement i individens livsvärld ser Fornäs (ibid., 80–81) familjen och referensgrupperna, som med avseende på identiteten skapar en reflektionsyta för individens byggande av sitt jag. De formar också jaget med sin egen kulturella verksamhet.

I fråga om vardagslärandet kan också livsmiljöer ses som lärmiljöer. På så sätt har det varit möjligt att få en mycket heltäckande beskrivning av lärmiljöerna, där man i lärandet kan inkludera de dimensioner i livsvärlden som är viktiga för ungdomarna själva (Aittola 1998; Aittola & Pirttijärvi 1996). Man talar om livsområden där deltagande kan ses som ett slags medborgarfärdighet och, ur samhällets perspektiv sett, som ett resultat av en lyckad socialiseringsprocess. Utöver livsmiljöer som skolan, arbetet, fritiden, medierna, konsumtionen, familjen och kamratkretsen utgör också staten och



marknaderna centrala lärmiljöer när det gäller ungdomars livshantering. Marknaderna kan närmast ses som en mekanism som reglerar konsumtionen, som i ungdomskulturen ter sig som ett redskap för att skapa och upprätthålla mode, stilar och livsstil. Dessutom styr marknaderna sysselsättningen, och därigenom till exempel boende, lokal gemenskap och utkomst. Också dessa faktorer är redskap för byggandet av den individuella identiteten (Ziehe 1991.)

Den relation till staten som uppstår när man lär sig institutionernas och ämbetsverkens praxis är en särskilt viktig socialisationskanal och definierare av medborgarskap. I många undersökningar har man lagt märke till att viktiga inlärningserfarenheter uppstår just i sådana här, tidigare beskrivna lärmiljöer utanför skolan (t.ex. Aittola m.fl. 1995; Antikainen 1996; Merikivi 2003). Det verkar alltså som om man genom att i ungdomsfostran granska ungdomars erfarenheter och upplevelser ur ett lärandeperspektiv kunde stöda de unga att bygga upp en positiv livshantering. Att identifiera de viktiga inlärningserfarenheterna i informella lärmiljöer skapar grunden för den egenmakt (*empowerment*), som påverkar individens hela levnadslopp.

I det följande granskar jag ungdomars erfarenhetsbaserade lärande utgående från livsvärlden. Trots att granskningen här gäller ungdomar har teorierna om erfarenhetsbaserat lärande tillämpats allmänt på olika inlärningssituationer och speciellt på vuxnas lärande. Den erfarenhetsbaserade synvinkeln erbjuder ändå goda möjligheter att förstå det lärande som utgår från ungdomars livsvärld. Där framhävs erfarenhetens betydelse för lärandet, och därigenom också betydelsen av de viktiga händelser och upplevelser som anses eftersträvansvärda i ungdomskulturen. På så sätt är det möjligt att se erfarenheten som ett tillräckligt, men inte nödvändigt villkor för lärandet.

Utgångspunkterna för erfarenhetsbaserat lärande

Erfarenhetsbaserat lärande är inte ett sätt att se på lärande, utan består av en samling teorier som ofta är kända under sina utvecklades namn. Det finns rikligt med faktorer som förenar teorierna, även om de betonar olika sidor av erfarenhet i lärandet, och deras tillämpningsobjekt varierar. Oftast är teoriernas utgångspunkt en övergripande uppfattning om lärandet, människans växande och utveckling. Enligt den är det omöjligt och inte heller meningsfullt att lösgöra lärandet från dess sociala kopplingar till lärmiljön, eftersom just dessa kopplingar är ett villkor för att en holistisk erfarenhet skall uppstå. En sådan här erfarenhet uppstår inte genom att man till exempel berättar för en ung människa hur man betar sig på flygplatsen när man åker på en utlandsresa, utan genom att erbjuda en autentisk erfarenhet med alla dess olika faser. På detta sätt struktureras lärandet, förutom av vetenskap också vanligen av praktisk, målmedveten verksamhet, som är en del av den process som skapar erfarenhetsbaserad kunskap. Å andra sidan betonar teorierna också att en enbart verksamhetsbaserad händelsekedja som flimrar förbi utan tolkning, granskning eller begrundande inte räknas till erfarenhetsbaserad kunskap.

Erfarenhet anses ha en central plats som redskap, mål och mervärde för lärandet. I dessa teorier avser erfarenhet tre centrala dimensioner i lärandet: livserfarenhet, upplevd och handlingsinriktad erfarenhet. I vardagligt tänkande förstår man med livserfarenhet ofta den visdom som samlas under livet, som ger mogen omdömesförmåga i mötet med nya saker och då man på nytt begrundar gamla företeelsers betydelser. Inom erfarenhetsbaserat lärande avser man med den en förmåga att rekonstruera det levda livet (*re-construction*), och förmåga att se även mycket oklara och ostrukturerade händelser i livet på ett strukturerat sätt (*re-organization*). Sådan här livserfarenhet kan också leda till omdefiniering (*re-defining*) av erfarenheten, vilket ger händelsen en ny betydelse. Det kan vara fråga om att befria sig från direkt felaktig kunskap, om att emancipera sig eller precisera tidigare uppfattningar. I varje fall omformas (*re-shaping*) erfarenheten genom granskningen (*re-thinking*) av tidigare händelser. (Dewey 1966, 82).



Under livets gång kan erfarenheter man fått också fördunklas, förenklas eller till och med förvrängas. I tolkningen av livet kan feltolkningar som gjorts i enskilda inlärnings- och livssituationer, och i synnerhet personliga tolkningstendenser, ackumuleras och mångfaldigas. Livserfarenhet är alltså inte någon garanti för visdom, men gör den möjlig. I ungdomars liv samlas erfarenheterna ofta i mycket intensiva cykler, ett slags förtätningar, då det upplevda lagras i en sorts erfarenhetsreserv, för att senare omtolkas. Som ungdomsfostrarnas största utmaning i detta avseende kan man se upprätthållandet av det av Jürgen Habermas (1985) beskrivna, kommunikativa och dialektiska förhållandet till ungdomarna, som ger dem analytisk förmåga att tolka och klassificera sina livserfarenheter också senare.

Största delen av det vi upplever har högt tempo och kan lätt passera obemärkt. Det vi erfar ändrar inte vår medvetenhet och når oftast inte ens fram dit. Ifall ett vackert landskap, en lyckad spelprestation eller ”en alldeles trevlig skoldag” inte innehåller något av värdemässig betydelse kan erfarenheten bli rutinmässig eller slätstruken. Det är inte fråga om att lärande inte skulle kunna ske också då, men det är stor risk att det ändå inte sker just på grund av rutinmässigheten. Och även om erfarenheterna är många, förändrar de inte medvetenheten inlärningsmässigt. Då är det fråga om spontana erfarenheter (*immediacy of experience*) som är primärerfarenheter, observationer före tolkning. På grund av sin omedelbarhet kan primärerfarenheten inte beskrivas, den kan endast upplevas och påvisas (Dewey 1958, 74–75). Risken med det snabba tempot i skolarbetet och fritidsaktiviteternas upplevelsebetonade verksamhet är därför att det inte finns tillräckligt med tid att tolka observationerna. Perceptuell erfarenhet kan inte bli inläringserfarenhet endast genom sinnesintryck, utan medvetenhet.

Erfarenhet genom handling kan lika väl vara hjärnverksamhet för att lösa problem som praktisk verksamhet för att testa eller tillämpa ny information. En sådan aktiv erfarenhet är på samma gång en utpräglad inläringserfarenhet, men väsentligt för aktiviteten är en frågeställning som styr verksamheten, att man testar eller begrundar information. John Dewey (1958, 244–245) ser i detta avseende alltid erfarenheten som en dubbelriktad händelse, där människan definierar sin relation till något genom det hon erfar. Då definieringen av relationen har skapat en tolkning av objektet, kan man säga att lärandet har varit erfarenhetsbaserat. När den är som djupast leder denna relation mellan människa och lärandeobjekt till ett reflektivt lärande som avviker kvalitativt från en rent perceptiell erfarenhet. Lärandet innehåller då observerande aktivitet som gäller objektet, en begründande utvärdering av observationerna samt en värdering av deras följder (Dewey 1997).

Jack Mezirows nyskapande teori om transformativt lärande erbjuder redskap för att i vardagens lärmiljö förädla erfarenhet till insikt och kunnande. På grund av sin flexibilitet har teorin tillämpats i många andra kontexter. Man finner influenser av Mezirows teori bland annat i Paulo Freires frihetspedagogik och i Habermans kommunikativa teori. Den idé som genomsyrar den transformativa teorin är frågan om vad och hur människan tänker och hur hon agerar som följd av tänkandet.

Teorins centrala begrepp, och en sorts utgångspunkt för den, är begreppet betydelseperspektiv, som är individens personliga referensram som styr verksamhet och relation till livsvärlden. Med hjälp av betydelseperspektivet strukturerar individen bland annat nya erfarenheter, tolkar dem och förenar dem med tidigare erfarenheter. Dessutom fungerar betydelseperspektiven som observations- och begreppssystem som formar, begränsar och rentav förvränger vårt sätt att tänka, tro och känna. Till betydelseperspektiven ansluter också en metakognitiv dimension, enligt vilken vi utvärderar också oss själva och det vi lär oss. (Mezirow 1991, 4–5). Det är fråga om en struktur som gestaltar verkligheten mycket övergripande, och där bland annat sociokulturell förståelse, generationens livsåskådning, kunskaper, färdigheter och attityder till livet förenas. Transformativt lärande hör alltså samman med individens helhetsutveckling, där det nyinlärda integreras i individens totala vetande och bygger nya betydelseperspektiv (Mezirow 1991, 4–7). Lärande av detta slag har som mål att på ett positivt sätt skapa ett mer omfattande och flexibelt betydelseperspektiv som bättre förmår avskilja och integrera, och som förbättrar individens förmåga att fungera i sitt liv (Mezirow 1991, 155).



För att betydelseperspektiven skall kunna vidgas bör lärandet vara reflektivt. Reflektion är ett redskap för att förnya betydelseperspektiv och kritiskt värdera antaganden som hör samman med dem. Kanske är det just på grund av denna krävande process i lärandet som teorin om transformativt lärande innehåller en mycket finfördelad indelning av reflektionens olika former. Reflektion i ungdomars lärande delas in i följande sju nivåer (Mezirow 1981).

1. rutinmässig reflektivitet. Den unga människan blir medveten om sina observationer, sina betydelser, sitt uppförande och sina erfarenheter;
2. affektiv (*feelings*) reflektivitet. Den unga är medveten om sina känslotillstånd, som hör samman med sättet att observera, tänka och fungera i lärmiljöer;
3. urskiljande (*discriminant*) reflektivitet. Den unga bedömer hur hon lyckats i sin verksamhet i relation till effektiviteten i sina observationer, sitt tänkande och sitt tillvägagångssätt. Den unga noterar också diskrepans mellan planerad och förverkligad verksamhet;
4. värdereflektivitet (*judgement*). Den unga förstår värderingarna bakom handlingar och verksamhet och definierar sitt eget förhållande till dem;
5. begreppsmässig (*conceptual*) reflektivitet. Den unga bedömer vikten och ändamålsenligheten hos de begrepp med vilka man försöker beskriva och förstå en viss verklighet. Samtidigt inser hon vilken annan kunskap och fattningsförmåga hon borde skaffa för att bättre förstå situationen;
6. psykisk (*psychic*) reflektivitet. Den unga förstår och medger att man oftast måste göra slutsatser på basis av begränsad information, samt
7. teoretisk (*theoretical*) reflektivitet. Den unga kan bedöma medvetandets olika möjligheter att uppfatta och strukturera verkligheten. Det förutsätter ifrågasättande av de antaganden som finns bakom tänkandet, observationerna och verksamheten, och det leder till transformativt lärande.

Nivåernas ordning beskriver inte exakt hur reflektionerna gradvis blir mer krävande, men enligt Mezirow (1981) innebär nivåerna två till fyra närmast varseblivande, medan nivåerna fem till sju betyder kritisk medvetenhet. Endast teoretisk reflektivitet kan enligt honom leda till en förändring av betydelseperspektiven och till att förändringen förs vidare. Sådant lärande är till karaktären emancipatoriskt, det förändrar medvetandet och ger en förmåga att bedöma det egna förhållandet till det inlärd, oberoende av tidigare förvrängningar av betydelseperspektiven. Mezirow (1995, 30) anser att kritiska reflektioner inte är möjliga under verksamhet, utan de kräver att man stannar upp. Teoretiker inom erfarenhetsbaserat lärande är dock inte helt ense om detta, bland annat anser Donald Schön (1987) att en reflektion kan uppstå under verksamhet, (*reflection-in-action*) eller efter den (*reflection-on-action*). I alla de fall där man ser lärandet som reflektion är det väsentligt att bli medveten om de observationer som rör livsvärlden. Utöver att ordna erfarenhets- och upplevelsebaserat lärande är fostrarens viktigaste uppgift i ungdomsfostran att se till att den lärande med kommunikativa medel reflekterar över sina erfarenheter. I detta sammanhang är den mest erfarna inte alltid den som har lärt sig mest.

Lärandet – livsvärldens strukturskapare

Lärandet som fenomen har inte förändrats mycket genom tiderna. I stället har förståelsen av lärandets karaktär ökat. Den har gett möjlighet att på ett nytt sätt se dolda möjligheter till lärande i olika livsmiljöer. Ett exempel på det är att forskningen om lärandet allt mer har fjärrat sig från det traditionella klassrumsbaserade inläringstänkandet och intresserat sig för nya miljöer. Allt mer omfattande företeelser och fenomen i samhället granskas ur lärandeperspektiv. Som lärande kan man bland annat se nya arbetstagens introduktion i arbetet, utvecklandet av hälsovårdsklienternas



egenvårdsfärdigheter, moderskapsförberedelse eller till exempel självständigt behärskande av allt mer invecklade tekniska tillämpningar.

Å andra sidan ser man att livsvärlden blivit allt mer splittrad. Lärandet är ett sätt att hantera livsvärlden, och på motsvarande sätt skaffar man sig redskap för lärande genom att via reflektion bli medveten om livsvärldens lärmiljö. Med tanke på ungdomsfostran kan vardagslivets informella lärandesituationer vara sådana viktiga inlärningserfarenheter som har en vidgande inverkan på betydelseperspektivet i de ungas liv. I sin vidaste bemärkelse innebär lärandet att individen tillägnar sig förmåga att hantera och som helhet strukturera sitt liv.

Ungdomars verksamhet i den virtuella miljön bygger ofta på att de drar nytta av lärandets trans-feroeffekt i vardagslivet. Att man till exempel behärskar en teknik är en struktur som styr och stöder lärandet och hjälper en att behärska också andra. Detta åskådliggör också samhällets förändring i teknokratiserande riktning, då alla medborgare antas ha den tekniska förmåga och de redskap som behövs för att använda till exempel e-post eller bankernas distansservice. Inte heller annars är dagens lärmiljöer permanenta, utan förändras hela tiden. För att hantera förändringarna i livsvärlden och hänga med i den behöver individen god färdighet för lärande, som bör kunna användas också i framtiden. I sista hand är lärandet en förmåga att hantera livet. Med hjälp av den förmågan kan dagens unga möta utmaningarna i morgondagens samhälle och klara dem på det sätt de önskar.

Källor

- Aittola, Tapio (1998) Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. I boken Pekka Sallila & Tapio Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 59–89.
- Aittola, Tapio & Erämies, Tiina & Jauhiainen, Jyrki & Joki, Heli & Lainpelto, Vesa & Partanen, Ritva & Tikkanen, Jukka (1995). *Koulua käydään tulevaisuutta varten, mutta vapaa-ajasta nautitaan nyt*. Nuorisotutkimus 13 (3), 33–42.
- Aittola, Tapio & Pirttijärvi, Elina (1996) Nuorten monet oppimisympäristöt. I boken Tapio Aittola (toim.) *Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 33–42.
- Antikainen, Ari (1996) Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. I boken Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 251–296.
- Auer, Antti & Pohjonen, Juha (1995) Kohti uusia oppimisympäristöjä. I boken Juha Pohjonen & Seppo Collan & Jouko Kari & Markku Karjalainen (toim.) *Teknologia koulutuksessa*. Juva: WSOY, 13–22.
- Bauman, Zygmunt (1996) *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, Ulrich (1992) *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: SAGE.
- Beck, Ulrich (1995) *Politiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa*. I boken Ulrich Beck & Anthony Giddens & Scott Lash: *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bowen, James (1981) *A History of Western Education. Vol. III: The Modern West*. New York: St. Martins Press.
- Castells, Manuel (1997) *The Power of Identity. The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume II*. Padstow, Cornwall: Blackwell Publishers.
- Dewey, John (1958) *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, John (1966) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Dewey, John (1997) *How We Think*. New York: Dover Publications.
- Fornäs, Johan & Boethius, Ulf & Reimer, Bo (eds.) (1993) *Ungdomar i skilda sfärer*. Stockholm: Symposion.
- Fornäs, Johan (1998) *Kulttuuriteoria: myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michael (1980) *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Giddens, Anthony (1991) *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1995) *Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa*. I boken Ulrich Beck & Anthony Giddens &



- Scott Lash: Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Habermas, Jürgen (1985) Järki ja kommunikaatio. Helsinki: Gaudeamus.
- Häggman, Kari (1994) Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallisen seuran tutkimuksia, 179.
- Lash, Scott (1995) Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. I boken Ulrich Beck & Anthony Giddens & Scott Lash: Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 153–235.
- Merikivi, Pauliina (2003) Matkalla kohti omaa itseä. Merkittävät oppimiskokemukset naisten subjektiiviteetin rakentajina. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisu A 62.
- Mezirow, Jack (1981) A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32 (1) 3–24.
- Mezirow, Jack (1991) Transformative Dimensions of Adult Learning. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (1995) Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. I boken Jack Mezirow (toim.). Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Noro, Arto (2000) Aikalaisdiagnoosi sosiologisen teorian kolmantena lajityyppinä. *Sociologia* 37 (4), 321–329.
- Saukkonen, Sakari (2003) Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Schütz, Alfred (1972) *The Phenomenology of the Social World*. London: Heinemann Educational Books.
- Schütz, Alfred (1982) *Life Forms and Meaning Structure*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schön, Donald (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. California: Jossey-Bass.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziehe, Thomas (1991) *Uusi nuorisio: epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.



FÖRÄNDRADE VÄRDERINGAR EN UTMANING FÖR UNGDOMSFOSTRAN

Helena Helve

I det följande begrundar vi, i ljuset av dagens analyserande texter och undersökningar, vad en ungdomsfostrare behöver veta om ungdomars uppväxt, deras världsbild, värderingar och attityder. I artikeln behandlas först ideologiernas betydelse och förändring i den så kallade eftermoderna världen, där också de finländska ungdomarna lever. Artikeln behandlar också värderingarnas socialisation i samhället, deras moral, kulturbundenhet och de förändringar de genomgår, som återspeglas i ungdomarnas fostran. Detta granskas i ljuset av de finländska ungdomarnas värderingar och fostran. Dessutom studeras globaliseringens inverkan på fostran, mångkulturell fostran samt ungdomarnas identitetsarbete. Till slut analyseras också fostrarnas värderingar, och via dem ungdomsfostrans nya utmaningar.

Den eftermoderna världen som ungdomarnas värdemiljö

Förut grundade sig människors värderingar på tidigare generationers ideologier, på ”stora berättelser” och deras förtäljare (Lyotard 1985, Frazer & Nicholson 1991, 376–378). Nutidens ungdom representerar en annan generation: man kan se dem som byggare av ”en ny värld”. Det har påståtts att hela världen lever i ett övergångsskede (se t.ex. Giddens 1995, 83). I dag kan massmedia bidra till att förnya eller begrava ideologier och deras värdesystem. Datanät, Internet, mobiltelefoner, tv och andra nya teknologiprodukter sprider sig allt vidare i och med globaliseringen och för in också mycket fjärran händelser i människors vardagsliv. Vi har blivit medvetna om faror som hotar hela världen (jfr Beck 1992). Man talar om ett risksamhälle som hotar medelklassvärdena och orsakar moraliska kriser och förändrade värderingar (Featherstone 1991, 201–203).

I dag känns det som om världen styrdes av slumpen. Exempelvis i Finland kom recessionen överraskande efter uppgången på 1980-talet (samma sak hände igen tjugo år senare). Den visade hur vanskligt det är att förutspå någonting om vårt samhällsliv. Även om bruttonationalprodukten snabbt steg efter recessionen, förblev arbetslöshetsgraden hög ännu en lång tid. Recessionens åren på 1990-talet har antagligen inverkat också mer permanent på finländarnas liv, och även på deras värderingar.

Historiska händelser, så som de tyska staternas återförening (år 1990), Sovjetunionens sönderfall och de baltiska staternas självständighetsförklaring (år 1991), kriget i Bosnien (åren 1992–1995), terrordåden i New York och Washington (11.9.2001) och tsunamin i Indiska oceanen (den 26 december 2004) var oförutsedda händelser. De stannar länge kvar i människors minne och har genom medierna registrerats som mänsklighetens gemensamma erfarenheter. De finns vida utbredda i människornas medvetande och i det kollektiva minnet. På sådana här erfarenheter baserar folk sin världsbild och sina värderingar, som delvis är individuella, men i grunden ändå kollektiva. Glädje, sorg och rädsla är känslor som över hela världen förenar eller skiljer människor åt. Det visade bland annat prinsessan Dianas död år 1997 och den förödande attacken mot World Trade Center i New York år 2001. Det är befogat att fråga om gemensamma erfarenheter och upplevelser också gör idé- och värdesystemen likartade.



De radikala ideologiska och sociala förändringar som under de senaste årtiondena har skett i Östeuropa visar också att värderingar och ideologier förändras och förlorar sin betydelse. I Ryssland har ideologier och symboler som bygger på marxismen fått väja. De har ersatts av ett utbredd sökande efter nya ideologier (Kääriäinen 1999, 35–46). Också hos oss är man bekymrad över bristen på ideologier och man oroar sig främst för ungdomarnas politiska och religiösa passivitet. Fenomenet är mycket vanligt också i andra europeiska länder (Vinken & Ester 1992, Vinken & Soeters & Ester 2004). De stora ideologiernas betydelse som formare av, i synnerhet ungdomars världsbild, tro och värderingar verkar ha minskat (Helve 1993a; 2002). De är helt enkelt inte längre lika klara och entydiga som förr, eftersom världen också i många avseenden är mer splittrad och kulturellt brokig. Det har också uppstått nya religioner av New Age-typ, som erbjuder en ny världsbild åt dem som är besvikna på vetenskapens och teknologins rationalitet (Ketola 2006, 305–316).

Religionernas världsbild har delvis ersatts av en humanistisk världsbild och värderingar som närmast hör samman med den nya typen av folkreligioner (Bellah & Glock 1976; se också Helve & Pye 2003). I pluralistiska samhällen ersätter folkliga ritualer ofta de traditionella religiösa ritualerna (Lawson & McCauley 1990, 165), även om de ofta har liknande drag. Som exempel kan nämnas Finlands första Eurovisionsseger år 2006, då uppskattningsvis hela 100 000 människor samlades till en folkfest på Salutorget i Helsingfors. Innan den segrande gruppen Lordi kom, sjöng folk segerlåten Hard Rock Hallelujah och viftade med finska flaggor som de hade med sig. Även republikens president hedrade tillställningen med sin närvaro. Finlands flagga på ett skinheads skalliga huvud är också ett uttryck för en speciell ideologi, världsbild och värdesfär. Flaggor hör till också på idrottstävlingar. När Finland år 1995 vann världsmästerskapet i ishockey samlades tiotusentals unga i centrum av Helsingfors, viftade med finska flaggor och sjöng Finlandia-hymnen under ledning av ett rockband. Liknande festligheter, men i mindre skala, ordnades 1998 när Mika Häkkinen vann världsmästerskapet i Formel 1. Vad flaggan eller nationalsången symboliserar för de unga är svårt att tolka, till exempel under en idrottstävling kan de ge uttryck för nationalism, eller enbart för glädje och stolthet över det egna landets seger.

De förändrade värderingarna är en del av en mera utbredd omvälvning, som har skett stegvis. Vi har förflyttats till en tid som har kallats postmodern, eftermodern eller senmodern (se t.ex. Cahoon 1996; Helve 2000).¹ Anledningar till förändring söks i samhällenas sekularisering, som förklaras bland annat av teorier om förvärldsligande (se t.ex. Wilson 1985, 9–20). Förändringen förklaras också av de möjligheter som den nya informationsteknologin och utvecklingen inom kommunikationen för med sig.

Likt sociologen Zygmunt Bauman (1996), som har forskat i postmodern moral, kan man se den eftermoderna världen som en fortsättning på den moderna.² Den moderna världens värderingar bygger i väst på kristendomen och Bibeln.³ Kristendomen var också grunden för upplysningens idéer. Det nya världsliga evolutionstänkandet var början till den vetenskapliga världsbilden (beträffande världsbildernas struktur se Niiniluoto 1984, 2002; Helve 1987, 13–22). Upplysningens och vetenskapens värld visade sig trots allt vara oviss; kunskapen om världen var endast hypoteser.⁴ Utöver en massiv vetenskaplig och teknisk utveckling skapade andra världskriget också konsumtionskulturen. Industrialiseringen förde med sig miljöproblem. Nya sociala rörelser föddes. I Amerika sporrade Vietnamkriget och *Watergate* särskilt de unga till kritiskt tänkande. Motkulturer spred sig på 1960-talet bland unga i hela västvärlden (Bellah & Glock 1976; Tipton 1984; Roof 1993). I Östeuropa fick ockupationen av Tjeckoslovakien år 1968 ungdomar att gå till storms mot kommunismen. De två seklerna mellan franska revolutionen år 1789 och Berlinmurens fall år 1989 kan alltså symboliskt ses som den moderna tidens århundraden.

Det islamiska värdesystemet har rest sig mot det västerländska (se vidare Lewis 1994). Motsättningarna mellan den islamiska och den västerländska världen accentuerades efter den 11 september 2001, då al Qaida-organisationens terrordåd inristades i oss genom tv-bilderna av mardrömssynerna på



Manhattan. Attackerna utfördes utan förvarning och USA deklarerade att man hamnat i krig. Också Rysslands beredskap för samarbete med väst var en snabb utrikespolitisk vändning. Skrämmande är att terrordådet både maktpolitiskt och ideologiskt sett verkar dela världen mellan länderna i väst och den islamiska världen.⁵

De här beskrivna, sociala och kulturella förändringarna, som skett under en relativt kort period, märks bland annat som en minskning av auktoriteten hos lärare och föräldrar, som en förslappning av arbetsetiken och som förändringar i könsetik och konsumtionsvanor. De traditionella värderingarna och attityderna i vår kultur har ersatts av andra, individuella värderingar. Denna förändring, som skett allmänt i Europa, kallar kulturforskaren, pedagogen och sociologen Thomas Ziehe (1991) för kulturell erosion.

Förändringarna i värdesystemet syns också på generationsnivån, även om de sker förhållandevis långsamt. Samhällets värderingar påverkar också fostran och familjevärderingarna. Tabell 1 presenterar faktorer som beskriver och förklarar förändringarna i samhällets och familjens värderingar.

Det moderna samhället - hierarki - rutin - arbetsfördelning - yrkenas specialisering	Traditionella familjevärderingar - patriarkat - traditionella familjeroller - maskulinitet, femininitet - mans- och kvinnoarbeten
Förändringen - de stora berättelsernas sönderfall - sekulariseringen - en postmaterialistisk världsbild - livets konfliktfylldhet - riskerna - den nya teknologin - datanäten - den internationell marknaden och marknadsekonomin - globaliseringen	
Det posttraditionella samhället - flexibilitet - anpasslighet	Nya familjevärderingar - nya familjestrukturer och -former - nya familjeroller

Tabell 1. Samhällsförändringen och familjevärderingarna.

Förändringen från moderna värderingar till postmoderna har minskat många centrala institutioners betydelse i det industrialiserade samhället. Dessa institutioner har traditionellt varit viktiga, eftersom man har behövt dem för att definiera till exempel politiska och ekonomiska normer, familje- och könsnormer samt sådant som rör religion (Inglehart 1997, 43–45). Förändringarna har inverkat inte endast på samhällets grundenhet, familjen, utan också på andra institutioner. I folkets ögon är de politiska partierna inte längre så intressanta, liksom inte heller kyrkan eller försvarsmakten (se EVA 1997). Behovet av politiska och religiösa ledare och auktoriteter har minskat.⁶ Förändringarna i kulturen påverkar de politiska auktoriteterna, vars viktigaste funktioner har varit att legitimera samhällets system. Också samhällets ideologiska trossystem – både politiska och religiösa – har brukat motivera den sociala ordningen genom att legitimera elitens rätt att vara i ledningen.

Tar sig förändringarna i samhällets värderingar och i den samhällspolitiska etiken uttryck i nya prioriteringar? Man har alltid prioriterat värderingar, men på senare år har det blivit ett centralt



etiskt problem (t.ex. inom medicinen). På 1800-talet förenades vetenskapen och tron på förståndet i den judiskt-kristna traditionen, där de judiskt-kristna värderingarna definierade skillnaden mellan rätt och orätt. I slutet av århundradet började förskjutningen från samhällscentrerade värderingar mot individcentrerade. I moralfilosofin betydde det här att utilitarismen kopplades till den liberalistiska samhällsteorin. Man kan säga att moralen försköts från dygdetiken i kristendomens och Aristoteles anda, till en sekulär, ekonomiskt färgad rationell inställning. Enligt filosofen Charles Taylor (1977, 103–135) ger den moderna kulturens och samhällets värderingar, baserade på antropocentrism, relativism, narcissism och subjektivism, inte den västerländska människan tillräckliga förutsättningar att skilja på rätt och fel. I synnerhet i västvärldens samhällen finns en utbredd trend som man kunde kalla självförverkligandets individualism. Det betyder att man är självcentrerad och likgiltig för andra människor. Det leder till okunskap och bristande intresse för religiösa, politiska eller historiska frågor.⁷

Ungdomstiden och socialisationen av värderingar

De tidigare beskrivna postmoderna förändringarna i värderingar och kultur inverkar också på människornas livshantering. Kulturen utgör en överlevnadsstrategi, eftersom den anpassar samhället och människorna till miljön. I kulturen inryms värderingar, attityder, föreställningar, färdigheter och människors kunskap. Ekonomi, politik och andra yttre faktorer är objektiva faktorer i samhället, alltså miljö, och som sådana lika viktiga som kulturen men inte i sig avgörande; de förändringar som sker i människornas attityder och värderingar är lika viktiga som det som händer ute i samhället. (Se också Inglehart 1997, 52–55.)

Hos oss liksom i de andra nordiska länderna har kristendomen alltjämt haft en stark inverkan på fostran av barn och ungdom. Trots det har bara få unga skapat sig en världsbild i enlighet med den (Helve 1987). Många unga är också besvikna på de stora berättelserna om en god Gud, om den jämlika socialismen och om marknadshushållningen som bringare av världslig lycka. Tron på vetenskapens och teknikens möjligheter att lösa världens problem vacklar. Utvecklingsländerna lider av hungersnöd och också miljöfrågorna är olösta. De unga tycks vara redo att ersätta de stora ideologierna med mindre projekt, som attacker mot påsldjursfarmer, vegetarism, loppmarknader och återanvändning. I de här ungdomarnas värderingar ingår föreställningar och traditioner från många ideologier. Bakom dem tycks också finnas ett nytt slag av moral och etiskt tänkande (Helve 2002).

Vad ligger då bakom ungdomarnas moral? Numera är det sällan religion eller andra ideologier. En del av de unga verkar vara ideologiskt hemlösa. Många föräldrar har redan avstått från den traditionella religiositeten, kyrkbesöken och aftonbönen. De holländska forskarna Henk Vinken och Peter Ester har framfört hypotesen att ju modernare folket och samhället som helhet är, desto nymodigare är de värderingar som spritts i befolkningen, och desto mindre är skillnaderna mellan generationernas värderingar vid jämförelse mellan dessa moderna samhällen och mindre utvecklade länder (Vinken & Ester 1992). Synen på de moraliska och etiska frågorna har förändrats också bland vuxna.

I sin psykosociala livscykelteori (*life cycle*) tar Erik H. Erikson (1980) upp identitetens betydelse för människans uppväxt. Lawrence Kohlberg (1974) granskade moralens betydelse för den ungas utveckling ur vuxenblivandets perspektiv. I barndomen och ungdomen tar man till sig kulturens normer och förväntningar genom föräldrar eller andra lärare. Ungdomstiden präglas av ett ideologiskt etiskt tänkande, som snarare är en reflexion av sökandet efter en – eller flera identiteter – än ett uttryck för sådant tänkande. I ungdomens identitetskriser måste man själv välja sina etiska och moraliska värderingar (se också Bauman 1993).

J.W. Fowlers (1981) longitudinella undersökning av ungdomar visar att en ung människa emotionellt måste ha lämnat sitt hem innan hon självständigt kan göra moraliska val. Ofta betyder det att



hon måste flytta bort och rent fysiskt bli vuxen. Det betyder också att ansvarskänslan växer så att hon kan beakta andra människor när hon gör sina moraliska val och fattar beslut. Genom identitetskriserna hittar de unga sina egna värderingar. De går med i samhället som medborgare och inser både sina egna samhällseliga rättigheter och sitt ansvar. I det här uppväxtskedet kan unga bli intresserade av människors och djurs rättigheter (se vidare Helve 2002, 181–188), vilket vanligen innebär att de beslutar att följa allmängiltiga etiska principer och allmänt godtagna moralregler (Kohlberg 1969, 347–380).

I dag får ungdomar ta mer ansvar för sin moral än man fick förr. Den amerikanska framtidsskolkaren Neil Postman kritiserar i sin bok *The End of Education* (1995) det amerikanska uppfostrings-systemet för att det inte längre lär ungdomarna en moral. Enligt Postman kan vi inte lita på att de unga vet vad som är rätt eller fel om ingen lär dem det. Han säger att det är ett stort misstag att beröva barnen deras barndom och ”gud”, eller någon annan ideologisk berättelse, som lärt tidigare generationer skilja mellan gott och ont. Därför finns det ungdomar som inte anser att stöld är fel, endast att det är dumt att åka fast för den (jfr rehellsisyyden autentisuus [ärlighetens autenticitet]; Mikkola 2003; 2006, 199).⁸

Man kan också säga att det har fötts en ny ”reality-tv-moral”. Den baserar sig på en sorts social darwinism.⁹ Det viktigaste är att vinna, oberoende av medel. I reality-tv-programmen värderas inte ärlighet, hjälpsamhet och samarbete utan själviskhet, självförhävelse och skicklig manipulering av sanningen. I de här programmen krävs att man klarar av att bli förödmjukad inför andra. Och klarar du dig inte – ”*you are fired*”.

Värderingar och värdesystem ingår i människans världsbild (se vidare Helve 1987, 13). Vi tenderar att tycka att någonting är värdefullt, bra och att föredra fastän vi inte explicit är medvetna om det (jfr Niiniluoto 1984, 87). Ett värdesystem uppfattas ofta som attityder av ett visst slag. Värderingar är abstrakta och allmänna, medan attityderna är konkreta ställningstaganden för eller emot något. I värdesystemet ingår också föreställningar, som kan vara motstridiga. De orsakar värdekonflikter (se vidare Helve 1993 b, 89–93).

Det är ingen slump hur man tillägnar sig de föreställningar, värderingar och attityder som ingår i ens världsbild. När barn och ungdomar skapar sin uppfattning om världen, bygger de den på antaganden som de får i sin närmiljö. Att socialiseras och att tillägna sig sin kultur (enkulturation) är processer, genom vilka man lär sig olika värderingar, till exempel uppfattningen om vad som är rätt och fel. Genom dem granskar ungdomarna världen och formar ett slags ram som hjälper dem att forma sin världsbild. Barns och ungdomars utveckling till samhällsmedborgare kallas socialisation. Genom socialisationen lär sig barnen och ungdomarna det rådande värdesystemet och de godkända verksamhetsmodellerna: det omgivande samhället socialiserar dem till att bli en del av sig själv. Denna process påverkas inte enbart av den formella fostran utan av hela den kulturmiljö där barnet växer upp.¹⁰ Ungdomarna deltar i enkulturations- och socialisationsprocessen som aktiva personer. Som grund för sin världsbild skaffar de material bland annat från Internet. Det kan vara av annat slag än det material som den formella fostran och utbildningen ger. När det gäller de ungas socialisation bör man därför också beakta informell inläring, och till exempel Internet som en ny inlärmingsmiljö. Med hjälp av den information de hittar där konstruerar ungdomarna sin uppfattning om världen och formar sina värderingar.¹¹

I tabell 2 presenteras faktorer som påverkar socialisationen av ungdomars värderingar, attityder och världsbild. Naturligtvis påverkas de också av den kognitiva utvecklingen, personligheten, åldern och könet (jfr Piaget 1929, 1978, 60–61, se också Helve 1987, 26–28). Det är i barnets närmiljö som socialisationen i första hand sker: främst i hemmet, sedan i skolan. Med åldern blir kamraternas, hobbierens, mediernas och antagligen också Internets inflytande större och de ungas världsbild och värderingar påverkas av dem. (Se vidare om kognitiv utveckling, socialisation och social inläring Helve 1993a, 30–34).



Socialiserare	Kultur				
Sekundärmiljö	- dagvård - dagklubb	- hobbyer massmedier	referensgrupper - hobbygrupper - kamratgrupper - medier, Internet - ungdomskulturer		
Primärmiljö	hem - fostran - ideologisk bindning - attityder	vänner skolan - formell och nonformell fostran			
Den ungas personlighet - ålder, kön kognitiv utveckling (Piaget)	det senso- motoriska stadiet	det preoperatio- nella stadiet	de konkreta operationernas stadium	de formella operationernas stadium	ungdomstiden
	0–2 år	7–8 år	8–11 år	12–15 år	

Tabell 2. Faktorer som inverkar på socialisationsprocessen.

Min världsbildsundersökning (Helve 1987) visade att ungdomar i hög grad visualiserar världen genom bilder. Från att läsa böcker har man övergått till att se på TV och till Internets värld, från ordens värld till fantasibildernas virtuella värld. Den här utvecklingen beror på informationsteknologin som har skapat den nya globala världen, världsmarknaden och konsumtionen (Featherstone 1996).

Värdeomvälvningen syns i förändrade attityder hos ungdomarna, bland annat i deras syn på naturen, djuren, levnadsstandardens villkor, arbete, religion, abort, skilsmässor och sexualitet. Förändringarna i attityder och värderingar påverkar också ungdomarnas livsstil. Det senaste årtiondet har också fört med sig att de etiska frågorna har återgått till individnivån. Ett exempel på det är de djuraktivister som axlat moraliskt ansvar för djurens rätt till ett naturligt liv i frihet (jfr de s.k. rävflickornas aktioner 1995 och när djuraktivister släppte ut rävar från österbottniska pälsfarmar långfredagen 2001). Berättelserna om stora räddningsoperationer har ersatts av små projekt, som till exempel att bevara ett område i naturtillstånd eller befria djur med andra än traditionella politiska medel (Helve 2002, 24–26). Min undersökning visar att ungdomar är medvetna om sina begränsade möjligheter att påverka globalt, men att de ändå oroar sig till exempel för världsomspännande miljöfrågor. En del av ungdomarna omdefinierar förhållandet mellan människan och naturen, och djuren kan i den här definitionen få likadana rättigheter som människorna. Många av de här unga är redo att med sin livsstil förbinda sig till ett slags ekologisk världsbild och ett värdesystem som hänför sig till den. (Se Helve 1996, 74–94).

Socialisationen av värderingar och attityder är kulturbunden. Belägg för det finns i en undersökning från slutet av 1990-talet, sammanställd av professor Alfred McAlister vid Texas universitet. I den jämförs amerikanska, finska, estniska, rumänska och ryska ungdomars inställning till våld (McAlister 2006, Helve 1999). De amerikanska ungdomarna verkade oftare godkänna våld än de ”östeuropeiska” unga som var med i undersökningen.¹² De amerikanska ungdomarna har genom massmedia och massunderhållning fått annorlunda erfarenheter av våld än till exempel rumänska ungdomar i samma ålder. I fråga om attityderna till våld fanns inom USA skillnader också mellan olika etniska grupper.

Analysen av den här attitydundersökningens resultat kan också begrundas mer ingående, till exempel i relation till ungdomsfostran. I den relaterade undersökningen förekom några attitydpåståenden, och den förverkligades bara i några skolor. Man bör överväga om man på basis av den kan dra långtgående slutsatser om skillnader mellan nationer. Eller berodde attityderna på ideologiska skillnader i fostran? Frågorna som ställdes i den jämförande undersökningen var kulturbundna.



Varje lands historia, ideologi och politik samt ekonomiska resurser inverkar på fostringsmålen och -attityderna. Undersökningens resultat bör alltså tolkas med detta i åtanke. De ryska, estniska och rumänska ungdomarnas fostran byggde vid undersökningstidpunkten till stor del ännu på den gamla kommunistiska ideologins traditioner (jfr Inglehart & Welzel 2005). Det är också förstäligt att de finska och amerikanska ungdomarnas attityder gentemot våld låg närmare varandra än de rumänska, estniska och ryska ungdomarnas attityder. Det vore intressant att veta hur ungdomarnas attityder har förändrats i de olika länderna åren efter att de blev självständiga, och hur förändringar i åsikter och ideologier efter kommunismens död har påverkat ungdomsfostran i Estland, Ryssland och Rumänien. Antagligen syns också inverkan av recessionen på 1990-talet i de finländska ungdomarnas fostran och idévärld.

I allmänhet är flickornas värderingar ”mjukare” än pojkarnas (Helve 1993b, 79–80; 2002, 218–219). Pojkar är också mer materialistiska än flickor. Det förklarar resultatet från den jämförande undersökningen om godkännande av våld, enligt vilket pojkar är mer redo att döda för att försvara egendom än flickor är. Könsskillnaderna i attityder och värderingar verkar vara internationella; också i den nämnda undersökningen var könet den faktor som tydligast åtskildde attityderna till våld. Man måste fråga sig vad som är ett resultat av fostran och vad som bestäms av biologin. Och vilken inverkan på unga har massunderhållning och media eller ungdomarnas kamratgrupper?

Moderniseringens inverkan på de samhälleliga värderingarna

Vetenskapen försöker hitta lagbundenheter som kunde hjälpa oss att förutspå framtiden. Ronald Inglehart har sedan 1970-talet forskat i hur värderingar förändras i olika samhällen (Inglehart 1976; 1990; 1997; Inglehart & Welzel 2005). Det har skett en förändring från det traditionella samhällets överlevnadsvärderingar till det moderna och eftermoderna samhällets välbefindsvärderingar. Motiven, liksom de kollektiva målen, har förändrats från prestationsmotiv till postmoderna motiv (Inglehart 1997, 76).

Inglehart gör skillnad mellan moderna och postmoderna värderingar. Han visar också på en klar kontinuitet mellan modernisering och postmodernisering (jfr också Bauman 1993). För det första präglas både det moderna och det eftermoderna samhället av sekularisering, eftersom religionens betydelse har minskat i båda två. Trots det kommer någon form av andlighet alltid att vara en del av människans liv och i den eftermoderna världen är frågor som gäller livets mål och mening mycket aktuella. Ett annat drag som klart hör till både det moderna och eftermoderna samhället är individualiseringen, även om de ger den olika betoningar. I det eftermoderna samhället vänder man sig från religiösa och statliga auktoriteter mot ett betonande av individen (Inglehart 1997, 80–81).

Fastän det oundvikligen finns skillnader mellan samhällena, finns det också likheter och avhängigheter som Inglehart är intresserad av. Hans undersökning visar att hälften av värderings- och attitydutbytet kulturer emellan kan visas bero på moderniseringens och postmoderniseringens processer. Hälften av variationerna är däremot mer eller mindre nationsspecifika (*nation-specific*). Såsom varje individ är unik, är också varje samhälle och varje tidsperiod unika (Inglehart 1997, 84; Inglehart & Welzel 2005, 173). Undersökningen World Value Survey och europeiska värderingsundersökningar visar att skillnaderna i grundvärderingar i olika kulturer överraskande konsekvent kan kopplas till den ekonomiska utvecklingen. Värderingar och föreställningar varierar mellan nationerna, men man kan förutse deras förändringar. Naturligtvis påverkas värderingarnas utveckling i samhället av krig och politiska eller ekonomiska förändringar. De syns i människors vardagsliv som förändringar i levnadsvanor, attityder, värderingar och till och med i det sexuella beteendet. I World Value-undersökningen



(World Value 1999–2001; se också Inglehart & Welzel 2005) har man skissat följande två axlar som visar skillnader i värderingar mellan kulturerna, samt dimensioner av dem.

1. Traditionell-sekulär-rationell axel: I det traditionella samhället ligger tyngdpunkten på förhållandet barn-förälder och på traditionella familjestrukturer, auktoriteter och klara moralnormer. Man godkänner inte skilsmässor och inte heller abort, eutanasi eller självmord. Traditionella samhällen är patriarkaliska och nationalistiska. Den här axelns andra dimension är de sekulära-rationella samhällena, där värderingarna är de motsatta. De är förvärldsligade samhällen där man bland annat godkänner skilsmässor. I dessa samhällen har barnens fostran till stor del överförs på samhället.
2. Överlevnads-självförverkligande axel: Denna axel innehåller föreställningar och värderingar som är antingen materialistiska eller postmaterialistiska. De återspeglar förändringar i värderingar mellan generationerna; från värdering av fysisk trygghet till att i högre grad värdera självförverkligande, subjektivt välbefinnande och livskvalitet. Överlevnadsvärderingarna är kopplade till det materialistiska värdesystemet och till fattiga länder där människornas livslängd är kort och hälsan dålig. I dessa länder ser man också mera intolerans mot bland annat minoriteter, utlänningar, kvinnor och homosexuella. I barns och ungdomars fostran lägger man mera vikt vid arbete än vid kreativitet eller tolerans. I samhällen som betonar postmoderna eller postmaterialistiska värderingar med anknytning till självförverkligande fostrar man istället sina barn att bli kreativa och toleranta (jfr Florida 2005).

Ingleharts undersökning av värderingarna i 64 samhällen visar att både moderniserings- och postmoderniseringsdimensionen är starkt knutna till samhällets ekonomiska utveckling; värderingarna i rika samhällen skiljer sig avsevärt från dem i fattigare samhällen. Religiösa institutioner har en roll i socialisationen av människors värderingar, men också ekonomiska, politiska, geografiska, språkliga och andra faktorer har en betydande inverkan på samhällenas värderingar. Med andra ord avspeglar människornas världsbild hela det historiska arvet (Inglehart 1997, 100).

Moderniseringsteoriernas två huvudskolor, den marxistiska och den weberska, är överens om att den socioekonomiska förändringen följer tydliga modeller som är lätta att förutsäga. Av det följer att de centrala samhällseliga, politiska och ekonomiska dragens anknytning till varandra inte enbart är en slump. Inglehart visar statistiskt att de ifrågakvarande variablerna är starkt beroende av varandra (Inglehart 1997, 67).

Enligt Inglehart finns det en mycket betydande korrelation mellan postmodernisation och demokrati. Han anser att kulturen och demokratin är starkare knutna till varandra än demokratin och ekonomins grad av utveckling. (Inglehart 1997, 104–105.) De subjektiva välbefinnandessiffror som mäter människors lycka och tillfredsställelse med livet är lägre i de kommunistiska och exkommunistiska länderna än i de mest traditionella länderna. Orsaken torde vara den ökande psykologiska stress som följer på samhällseliga kriser. Postmoderniseringen har ett svagt negativt samband med den ekonomiska tillväxten, men ett klart positivt samband med det subjektiva välbefinandet. (Inglehart 1997, 106; Inglehart & Welzel 2005; se också Putnam 1993).

Ronald Inglehart och Christian Welzel preciserar sin moderniseringsteori genom att beakta både samhällenas ekonomiska utveckling och kulturkretsen. De rika länderna placerar sig både på den sekulära-rationella dimensionen och på självförverkligandedimensionen. Länder med sämre ekonomi placerar sig på rakt motsatt sätt. Inglehart och Welzel har fogat kulturarvets kontinuitet till sin ursprungliga modell. Det gör det lättare att förutse ett samhälles relation till andra. Det visar sig att stater med helt olika kulturarv, så som protestantiska, katolska, ortodoxa, islamiska eller konfucianska, ännu stöder sig på sin kulturtraditions värdesystem, trots att samhällena utvecklas ekonomiskt och har sekulariserats så att endast få längre deltar i religiösa ceremonier.

Religionen är inte den enda viktiga kulturella faktorn, bland annat påverkar landets kolonia-



listiska eller kommunistiska bakgrund de rådande värderingarna. Europa med sitt protestantiska kulturarv är till exempel annorlunda än Asien som hör till de östliga religionernas kulturkrets. Bruttonationalprodukten är också i allmänhet högre i de protestantiska länderna (jfr den weberska protestantiska arbetsetiken). Det är ändå svårt att säga om skillnaderna i värderingar har mera ekonomiska än kulturella orsaker. Kulturtraditionerna verkar förklara värdedimensionerna på den traditionella och sekulära-rationella axeln, medan de ekonomiska faktorerna bättre förklarar värdedimensionen inom överlevnad och självförverkligande (Inglehart & Welzel 2005, 183).

Enligt Inglehart (1997, 151) är finländarnas värderingar mycket postmaterialistiska. Glidningen mot postmaterialistiska värden kan förklaras med många faktorer. Freden, som i vårt land har räckt över 60 år, höjd utbildningsnivå, människors stigande inkomstnivå samt välfärdens, teknologins och mediernas utveckling har hos oss varit faktorer som lett till förändring. Undersökningar av ungdomars värderingar och förändringarna i dem, stöder Ingleharts iakttagelser; ju mera utbildad en ung människa är, desto mer postmaterialistiska är hennes värderingar (Inglehart 1997, 35; Helve 2002, 210). I en del samhällen har hög utbildningsnivå koppling till föräldrarnas inkomstnivå, ett eget yrke har koppling till den egna inkomstnivån. I Finland borde utbildningen inte vara bunden till föräldrarnas inkomstnivå, men social klass och föräldrarnas utbildningsnivå påverkar ungdomarnas utbildnings- och yrkesmål (Helve 2002, 101–102). Föräldrarnas utbildning påverkar på så sätt via ungdomarnas egen utbildning också deras värderingar. På det hela taget har föräldrarna stor inverkan då ungdomar formar sina värderingar, eftersom grunden för människans värdesystem läggs i barndomens och ungdomens sociala miljö.

Värderingarnas könsbundenhet

Min undersökning visar, att de som har tillbringat sin barndom och ungdom i Österbotten har mer traditionella värderingar än Helsingforsungdomarna; de uppskattar traditioner och familjen mera än huvudstadsborna gör (Helve 2002, 210). Däremot påverkade boningsorten inte de tekniska eller ekonomiska värderingarna, vilket däremot könet gjorde. Pojkarna såg den tekniska och ekonomiska utvecklingen som viktigare än vad flickorna gjorde, de i sin tur bekymrade sig för hur naturen ska bevaras. Också utbildningen hade inverkan; studerande vid merkantila läroinrättningar och yrkesskolor ansåg att tekniska och ekonomiska värden (s.k. hårda värden) var viktigare än vad studerande vid gymnasier och högskolor gjorde. Gymnasisterna var emot sådana värden och var ”grönare”. För studerande vid yrkesskolor var jämlikhet och humanistiska värden inte lika viktiga som för gymnasisterna.¹³ (Ibid.)

Undersökningen visar att flickor är mer humanistiska och håller mer på jämlikhet än pojkarna. De är i sin tur mera traditionella än flickorna. Traditioner och familj var speciellt viktiga för pojkar i gymnasiet, minst värderades de av flickor vid merkantila läroinrättningar. En uppföljande undersökning av samma ungdomar visar att deras värderingar inte nämnvärt förändras när de uppnår vuxen ålder.¹⁴ Tydligt finns det skillnader i flickors och pojkars socialisation i barndomen och ungdomen, och man kan anta att det gör flickornas värderingar mer postmaterialistiska än pojkarnas. Pojkarnas materialistiska värderingar syntes bland annat på att de i arbetet värderar hög lön och säker anställning. För flickorna var goda människorelationer på arbetsplatsen och ett intressant arbete viktigare. (Helve 2002, 107).

Värderingarna är kopplade till människans aktivitet och vardagsliv. Trots att de sociala förhållandena verkade vara viktigare för flickor än för pojkar, som värderade ägande och god inkomst högre, kan vi inte entydigt dra slutsatsen att de sociala förhållandena inte är viktiga för pojkar. Det är möjligt att de är mer materialistiska i beskrivningen av sina värderingar än de är i vardagslivets verklighet.

Skillnaderna mellan pojkar och flickor syns också i religiositet och föreställningar. Tro på Gud enligt kyrkans läror är vanligare bland flickor, liksom även tro på Jesus, Den Heliga Anden och på



skyddsänglar. Flickorna anser oftare än pojkar att församlingens sammankomster och skriftskolan är viktiga, och de ber också oftare. Deras intresse för främmande religioner och paranormala fenomen är också större. Speciellt stor var skillnaden mellan pojkar och flickor då det gällde intresset för astrologi. Av flickorna var två tredjedelar mycket eller ganska intresserade av astrologi, av pojkarna en femtedel. Bland flickorna var det mycket vanligt att läsa horoskop. Å andra sidan finns sådana knappast i tidningar som pojkar läser, till skillnad från damtidningar som flickorna läser. Pojkar tror oftare på ufon och häxor. Kanske hör de mera till ”manliga” områden, ufon tangerar tekniken och häxeri hör till fantasi- och skräckfilmernas värld där det också finns andar, spöken och gengångare, som pojkar oftare än flickor tror på. I fråga om intresset för satanism och orientaliska kampsporter (t.ex. aikido, karate, judo) är könsskillnaderna inte på något sätt betydande (Helve 2002, 125–140; 2006, 92–109).

Flickornas större religiositet kan knappast förklaras med biologiska orsaker, utan närmast kulturella och sociala. Man kan anta att flickor har en tendens att tänka mera känslomässigt än pojkar. Att erkänna sin egen maktlöshet kan exempelvis vara skamfyllt och obehagligt för pojkar på grund av deras uppfostran. Man kan också fråga sig vilken inverkan församlingarnas barn- och ungdomsverksamhet har. Beror skillnaderna till exempel på att majoriteten av söndagsskollärarna och klubbledarna är kvinnor? Passar formerna för kyrkans barn- och ungdomsverksamhet bättre i flickors värld än i pojkars?

Man kan också förklara könsskillnaderna med skillnader i flick- och pojkkultur. Kulturutbudet för pojkar innehåller spänning och teknik. I *science-fiction* litteraturen förekommer besökare från andra planeter. Pojkar har antagligen lättare att säga att de tror på ufon än på skyddsänglar, som mera hör ihop med flickkulturen. Redan som små samlar och byter flickor glansbildsänglar med varandra medan pojkar leker med rymdfigurer. Det är omstritt huruvida man också i fostran borde beakta flickors och pojkars olika världsbild.

Ungdomarnas värderingar

Undersökningar av attityder och värderingar hos finländska 16–19-åringar (Helve 2002) visar att de har materialistiska och traditionella värderingar – som de som hänför sig till levnadsstandard och protestantisk etik – men också sådana som betonar egenarten, och även individualistiska värderingar som anknyter till deras psykiska välbefinnande, sinnesfrid och lycka. Största delen av ungdomarna är inte intresserade av politik eller religion och få hör till någon ideologisk sammanslutning. De är ideologiskt obundna. En jämförande undersökning av ungdomar i Helsingfors och i Österbotten gav vid handen att få ungdomar har uttalade kärnvärderingar. På attitydskalan hittar man fördomsfria humanistungdomar som stöder sig på det kristligt-humanistiska värdesystemet, konservativa patriotiska traditionalister samt individualister som förhåller sig mycket kritiskt till samhället och dess olika institutioner. (Helve 2002, 207–225).

De humanistiskt inriktade ungdomarnas attitydssystem bottnar i kristligt-humanistiska värderingar. Sådana attityder finner man bland annat i de grönas, de kristnas och i vänsterns ideologier. Enligt min undersökning var dessa ungdomar människocentrerade och förhöll sig på ett etiskt intellektuellt sätt till miljöfrågor. Enligt humanistungdomarna måste föroreningen av naturen stoppas, men samtidigt måste man trygga människors basrättigheter. Humanisterna var redo att sänka sin egen levnadsstandard för att minska utsläpps- och miljöproblemen. De förhöll sig kritiskt till att pressa upp den ekonomiska välfärden till en ännu högre nivå än den nuvarande, och enligt dem kan människans välbefinnande inte bygga enbart på ekonomisk tillväxt. De var inte anhängare av kärnkraft och de trodde inte att vetenskapen och tekniken kan lösa merparten av nutidens problem. (Ibid., 211.)

Individualistungdomarnas attityder mot exempelvis partipolitiken var mycket pessimistiska. De



trodde sig inte kunna påverka via samhället. De var moderna, kritiska ungdomar som uppenbarligen inte hade socialiserats att omfatta de traditionella idévärldarnas attityder och värderingar. Möjligtvis ligger detta värdesystem nära djuraktivisternas och andra aktivistungdomars världsbild (Ibid., 212.)

Traditionalistungdomarna å sin sida var konservativa i sina attityder. Enligt dem borde man begränsa flyttningen till huvudstadsregionen så att landets alla delar hålls beboeliga och livskraftiga. De ansåg att det var en lycka och ett privilegium att vara finländare och förhöll sig negativa till utlänningar. Det fanns flera österbottningar än helsingforsare bland de här ungdomarna. De trodde på flit och företagsamhet. (Ibid., 213.)

En jämförande uppföljningsundersökning av ungdomars attityder och värderingar visar att ekonomiska faktorer inverkar på dem. Det var uppenbart att recessionen på 1990-talet förändrade ungdomarnas värderingar. Trots recessionen ökade humanistungdomarnas beredskap att sänka sin egen levnadsstandard för att lösa utsläpps- och miljöproblemen. Enligt dem är levnadsstandarden i vårt land så hög att Finland borde ha råd att bättre ta hand om arbetslösa, sjuka, handikappade och andra sämre lottade medmänniskor. Vidare stärktes deras tro på att vetenskapen och tekniken håller på att bli människans herrar i stället för tjänare. Den ekonomiska krisen gjorde att humanisterna mer kritiskt började granska grunderna för människans välbefinnande, som inte kan bero enbart på ekonomisk tillväxt. Klarare än tidigare såg de också att utvecklingen inom vetenskap och teknik inte har hjälpt till med att lösa ekologiska problem eller problem med inkomstfördelningen i samhället. Humanistungdomarnas attityder gentemot missbrukare av socialförmånerna, ”latmaskar” och övriga ”som lever på andras bekostnad” blev ändå strängare i och med recessionen. Enligt dem har samhället blivit hårdare och för att klara sig måste man vara fräckare än förr. Inte heller de var redo att ge lika mycket utvecklingshjälp till utlandet så länge det fanns ökat behov av hjälp i hemlandet.

Individualisternas pessimism gentemot partier och partipolitik växte i takt med de ekonomiska svårigheterna. Enligt dem hade partierna fjärrmat sig ännu mer än förr från vanliga människornas problem. Känslan av att inget parti drev sådana frågor som var viktiga just för unga blev allt vanligare. Samtidigt förstärktes uppfattningen att medborgarnas åsikter inte just alls påverkar vilka beslut som fattas i samhället. I framtiden ökar kanske den här gruppens anarkistiska, mot samhället riktade verksamhet, men å andra sidan ökar också dess passivitet och misströstan (jfr den durkheimska anomin, Durkheim 1995 [1912]).

Traditionalisternas attityder gentemot missbrukare av socialförmåner blev mildare; antagligen blev förståelsen större i och med den växande arbetslösheten. Deras positiva inställning till finländskheten växte, trots den sviktande tron på att man får en arbetsplats om man är kunnig och flitig. Inställningen till utlänningar blev mer negativ än tidigare. Traditionalistungdomarna bibehöll ändå sin positiva inställning till framtiden.

På basis av materialet som samlades in 1995–1996 kunde man dela in de unga i grupper; humanister, sådana som förespråkar jämställdhet, konservativa traditionalister, politiskt passiva cyniker, unga med gröna värderingar och internationella globalistungdomar. Mellan de unga i de olika grupperna finns klara skillnader i värderingar och världsbild. (Helve 2002, 214–218.)

De humanistiska jämställdhetsanhängarna favoriserade kvinnliga ledare och ansåg att mera kvinnor borde finnas på viktiga poster i näringslivet och industrin. Enligt dem är arbetet lika viktigt för kvinnan som för mannen, eftersom bådadas uppgift är att tjäna pengar och ta hand om hemmet och familjen. Enligt dem talas det inte för mycket om jämställdhet mellan könen. De var positiva till kulturell mångfald och redo att sätta sina barn i skolor där hälften av eleverna skulle vara av en annan ras.¹⁵ Humanismen syns också i att de anser att alla människor har rätt att leva på det sätt de själva vill.

För de konservativa traditionalisterna verkade familjen vara mycket viktig och de godkände inte skilsmässor. Enligt deras åsikt respekteras de traditionella värdena inte heller tillräckligt. De ville ha starka ledare som kunde återbörda disciplin, ordning och respekt för de rätta värderingarna i samhället.

De som var gröna till värderingar och världsbild var inte anhängare av kärnkraft: man bör avstå



från den, även om det innebär att levnadsstandarden sjunker. Enligt dem skall man inte försöka öka den materiella standarden, eftersom ett utvecklande av den ekonomiska välfärden till en ännu högre nivå gör att människor börjar må sämre psykiskt. De var också kritiska mot vetenskapens och teknologins utveckling, och ansåg att de höll på att bli människans herrar i stället för tjänare. De var också redo att skära ned på sin egen levnadsstandard för att minska utsläpps- och miljöproblemen.

Enligt de samhälleligt passiva, cyniska ungdomarna har medborgarnas åsikter inte stor inverkan på beslutsfattandet i samhället. De anser att de politiska partierna har fjärrat sig allt längre från den vanliga människan och hennes problem. De litade inte på något politiskt parti.

De internationella globalisterna ansåg att Finland behöver flera utlänningar, för att vi ska få mera internationella influenser. Enligt dem är det inget privilegium att vara finländare och de skulle gärna sätta sina barn i en mångkulturell skola, precis som också humanisterna och jämställdhetsanhängarna.

Trots att alla de fem tidigare presenterade värdesystemen var företrädna, var det få ungdomar som klart placerade sig i endast en grupp. Det verkar som om de flesta unga inte har förankrat sina värderingar i någon ideologi. I olika situationer väljer de värderingar ur olika värdesystem. Alltså kan samma unga människa vara individualist i vissa situationer, i andra humanist eller rentav rasist. Kanske de här ungdomarna med sin splittrade världsbild, sina både-och-attityder, olika subkulturer och levnadsvanor anpassar sig bättre än tidigare generationer till den osäkra och föränderliga världen.

Bristen på struktur i de ungas värden och världsbild kan visa på en öppenhet som innehåller nya möjligheter. Splittringen kan ses som olika alternativ; som godkännande av små grupperingar och rörelers postmaterialistiska värderingar och som en ökning av pluralism och demokrati. I stället för den eftermoderna individualistiska ensamheten kan man välja äkta individualisering och pluralisering. Ungdomarna kan fungera som en barometer som visar hur samhällets värderingar sakta förändras, från en betoning av materialismen till värdering av livskvalitet, fördomsfrihet och pluralism.

Föräldrarnas värderingar i fostran

Jämställdhet uppfattas allmänt som något viktigt för nordborna. Trots det verkar få föräldrar betona till exempel jämställdhet mellan könen eller etnisk jämlikhet i sin uppfostran. När man talar om värderingar i uppfostran måste man ha klart för sig vems värderingar det är fråga om; föräldrarnas, lärarnas, ungdomsfostrarnas eller samhällets? Hemmet är barnets primärmiljö, och föräldrarna dess primära fostrare (jfr figur 2). I det följande granskar jag närmast föräldrarnas värderingar i fostran, som också anknyter till samhällets värderingar. Som kärnvärderingar i fostran kan man se de grundvärderingar som överförs från en generation till nästa. I Finland ser man sedan gammalt religion, fosterland och flit som sådana. Dessa värderingar har styrt tidigare generationers verksamhet – även fostran. Efterkrigsgenerationen trodde på flit och hederlighet när de byggde upp det finska välfärds-samhället. Vi som lever i välfärdsstaten och informationssamhället drömmer om ett samhälle med livskvalitet, där olika individer kan förverkliga sig själva. Fostrar vi också våra barn och unga att sträva efter ett individuellt sett gott liv? Vilka värderingar i fostran sammanlänkar de olika generationerna? Stämmer det att värden som var viktiga för gångna släktled inte är det för dagens generation? Vilka värden betonar dagens föräldrar i sin egen fostran?

År 1976 samlade jag material i ett förortslägstadium i Helsingforsstrakten. Av elever i klasserna 1 och 4 [N = 125] och deras föräldrar frågade jag bland annat vad de såg som viktigt i sin uppfostran. Ärlighet nämndes mest, sedan kom disciplin och respekt för föräldrar och andra människor. Också respekt för naturen och djuren, gott uppförande, öppenhet och förmåga att klara sig med det man har, var enligt många föräldrar sådant som de ville föra vidare till sina barn. Som dygder såg man flit, lydnad, ödmjukhet, hurtighet, initiativkraft, företagsamhet, respekt för och beaktande av andra människor, kärlek till nästan, personlig tro, att ta ansvar för egna gärningar, att följa gemensamma



regler, uthållighet och sunt självförtroende. Ses de här dygdena alltså som viktiga i ungdomars fostran? Vad uppskattar dagens föräldrar i sin uppfostran?

I en uppföljningsundersökning 20 år senare, år 1996, frågade man av de tidigare föräldrarnas barn, som nu redan själva var föräldrar [N = 46], vad de uppskattar i sina egna barns fostran. Största delen svarade att de uppskattar samma värden som deras egna föräldrar. De var bland annat ärlighet, beaktande av andra och gott uppförande. Helt nya egenskaper som nämndes var god självkänsla, självständighet, självsäkerhet, tro på den egna förmågan och balans. Som dygder såg den nya generationens föräldrar social kompetens, hjälpsamhet, rättvisa, kristen uppfostran, tolerans, att visa känslor, visa kärlek, vara nära, att godta olikheter, jämlikhet mellan människor samt att komma överens med alla. Man ansåg också att tillit och trygghet i uppfostran var viktigt. När man intervjuade samma föräldrar år 2006 betonades alltså ärligheten och också de andra värderingarna följde den tidigare linjen. Det är värt att notera att föräldrarna år 2006 uppskattade regler, men också individualitet. Trots att man ansåg att de egna föräldrarnas uppfostringsmetoder varit för auktoritära, var regler och gränsdragning viktiga också för dagens föräldrar.

Jag är riktigt hopplöst sträng (skrattar), hos oss får man inte, hos oss får man inte se på [vad som helst i televisionen]. Vi håller absolut fast vid åldersgränser, det händer mycket sällan att till exempel Antti, som nu är tio år, sku ha sett filmer för 11-åringar. (Kvinna, 2 barn.)

Jag är liksom jättesträng. Om vi nu tar hemkomsttider, har vi bestämt att man ska vara hemma klockan 7, så är det klockan 7 och inte halv åtta. (Kvinna, 2 barn.)

Intervjuerna år 2006 visar att man tycks vilja lyssna på barnet och att diskussion är en viktig del av uppfostran. Barnen skall förstå vad de regler som föräldrarna har satt upp betyder.

[Jag tycker att det i uppfostran är viktigt med] åtminstone ärlighet, för man hör så mycket – alltså när nästan alla mina kompisar också har tonåriga barn, hur dom döljer och blir fast och allt möjligt, att man sku kunna vara ärlig och att man kunde berätta, när jag nu har försökt bygga ett sånt förhållande att Minttu vågar berätta saker för mej och jag har också tänkt att inte berättar hon ju om inte jag berättar. Så vi har ibland såna här diskussioner oss flickor emellan, då kan jag berätta nånting för Minttu, det stämmer inte alltid riktigt, men jag försöker i alla fall, så där att sånt är jag rädd för och det här hände mej idag. (Kvinna, 1 barn.)

I vår familj diskuterade man inte med barnen –. Hos oss sa föräldrarna att så här är det och var tyst, men jag försöker diskutera med Minttu. (Kvinna, 1 barn.)

Kanske jag ändå är mera tolerant [än mina föräldrar], hos oss var det mycket hård disciplin kanske delvis på grund av mammas yrke [familjedagvårdare], för att hålla nån ordning skulle alla lyda samma regler, men jag är liksom litet friare och hör liksom mera på barnet och ger alternativ. Så där – jo, där ligger nog skillnaden. (Kvinna, 2 barn.)

Samma sak är det med hemkomsttiderna, nu kämpar vi förstås med puberteten redan, varför måst jag komma hem då när alla andra liksom får stanna, men jag motiverar det liksom alltid med att vi har försökt ett par gånger, med att hon kommer senare. Sen går hon och lägger sig senare och på morgonen är hon rysligt arg och trött. Jag har sagt att jag ser att du behöver dina tio timmars sömn, på veckosluten får man förstås vaka längre hos oss, då är det friare. (Kvinna, 2 barn.)

Det verkar som om föräldrarna i de två olika generationerna har en del ganska likartade värderingar i fostran, även om det också finns klara skillnader. Ett viktigt kärnvärde, som hör ihop med finländskt lynne, tycks vara ärlighet. Också Teija Mikkolas avhandling (2003) visar att ärlighet är ett av de värden den nya medelklassen lyfter fram. En närmare analys visar att ordets innehåll har förändrats.



Förändringarna i samhället och kulturen syns också i värderingarna i fostran. På 1970-talet, i ett Finland som höll på att urbaniseras, var över hälften av huvudstadsregionens förortsföräldrar hemma från landsbygden. De ville fostra sina barn till disciplin, till att följa gemensamma regler, till att bli ödmjuka, självständiga, till att göra sitt bästa och försvara de svagare samt till att ta ansvar för sina gärningar. Dessa värderingar hade alltjämt samband med agrarsamhället och den industriella tidens traditioner och värden. Den globala generationen från 1990-talets postindustriella informations-samhälle, som har klarat sig igenom recessionen, vill uppfostra sina barn till att ha stark självkänsla, till självständiga och självsäkra människor, som tror på sin egen förmåga och är balanserade, sociala, toleranta, godkänner olikheter, kommer överens med alla och vågar visa sina känslor och visa kärlek och närhet. Också tillit och trygghet ansågs viktiga i fostran. Det ville man ge barnet genom klara gränser för hemkomsttider, tv-tittande och surfande på Internet.

I dagens Finland finns det värdekonflikter i fostran. Å ena sidan tycks dess mål vara att främja tolerans, mänskliga rättigheter, kulturell mångfald och världsmedborgarskap, å andra sidan att hjälpa barnet i det polariserade risksamhällets konkurrens, där endast de som har stark självkänsla och är säkra på sig själva verkar klara sig (jfr reality-tv-moral och social darwinism s. 94 i denna artikel).

Värderingar som utmaningar i fostran

Under de senaste åren har man vid stora ekonomiska och politiska möten haft kravallpolis för att förhindra eventuella attacker från globaliseringsmotståndare.¹⁶ Största delen av de demonstranter som förhåller sig kritiska till globaliseringen är ungdomar. Vi tycks ha på kommande en ungdomsgeneration som med sin verksamhet vill påverka världsomfattande frågor – liksom 1960-talets ungdomsgeneration på sin tid. Bakom dagens ungdomars agerande ligger bristande tro på att globala ekonomiska och politiska beslutsfattare i övernationella beslutsforum handlar demokratiskt och för den enskilda människans bästa.¹⁷ De unga verkar mera intresserade av ovanligare aktiviteter över nationsgränserna än av vanlig politik. Bland dem spirar olika extrema rörelser, som också varit företrädna i demonstrationer mot globaliseringen (Se vidare Hoikkala & Laine & Laine 2005.)

Rötterna till dagens ungdomsmotstånd mot globaliseringen finns i tidigare samhällelig verksamhet och rörelser, som freds-, människorätts- och miljörörelserna. Dessa ideologiska rörelser har redan i årtionden erbjudit en alternativ verksamhet för unga både i USA och Europa. I dagens demonstrationer har kritiken riktats mot världsmarknaden och mot multinationella företag. Ungdomarna har fått bakgrundstöd av sociala folkrörelser på gräsrotsnivå, som också oroar sig bland annat för frågor om människorätt och ekologi och kvinnors rättigheter.¹⁸ Ungdomarna har tillfört de här rörelserna nätverkverksbygge och verksamhet utanför den internationella politiska arenan.

Den amerikanska forskaren i *baby boom*-generationen och generation X, Wade Clark Roof, konstaterar att det är svårare att beskriva 20-åringarnas generation än det var att beskriva de stora åldersklassernas generation i deras ungdom. Enligt honom följer den nya ungdomsgenerationen i de stora åldersklassernas kölvatten, och betonar likadana värderingar och världsbilder som sina föregångare när den var ung. Men den nya generationen har en mera hopplös syn på sin framtid (Roof 1993.)

Den kulturella mångfalden är en utmaning för ungdomsfostrare och ungdomsarbetare (jfr Ungdomslagen 2006).¹⁹ De måste till exempel avgöra hur de själva ställer sig till den, och ur fostringsperspektiv grunna på om alla drag i den kulturella mångfalden är värda tolerans och respekt. Borde fostrare tolerera och respektera till exempel rasism, antisemitism eller skinheads, om deras värderingar är i konflikt med den egna kulturens värden? Är vissa kulturer och kulturdrag mer värdefulla än andra? Finns det någon moralisk skala för tolerans och respekt gentemot det som är annorlunda? Borde fostrare till exempel godkänna omskärelse av flickor och pojkar som ritualer i



en annan kultur? Godkännande eller förkastande av något som hör till en annan kultur är alltid en värdering. Vi västerlänningar har svårt att godkänna omskärelse av barn eller unga, eller andra drag och ritualer ”som inte går att förstå” i för oss främmande kulturer. Och borde vi alls godta dem här i vår egen kulturmiljö? När det gäller tolerans och kulturell mångfald borde man känna sin egen kulturs och sina egna personliga värderingar; hur respektera människor från andra kulturer så att det inte strider mot ens egna värderingar. I den kulturella mångfaldens namn tolererar man ofta och försöker förstå för mycket.

Ungdomar lär sig de kulturella värderingarna i sitt eget samhälle, men de tar också till sig olika värderingar från globala (ungdoms-)kulturer, massmedia eller Internet. I ett modernt, eller snarare eftermodernt, monokulturellt och homogent samhälle som Finland har ungdomar frihet att byta ut sina värderingar mot internationella och mångkulturella sådana, beroende på vad som passar bäst. De kan vara toleranta eller rasister. I en intolerant, extremnationell och extremt rättrogen atmosfär växer rasism, nynazism och extremt fundamentalistiska rörelser också i de nordiska välfärdssamhällena. Det är viktigt att vara medveten om detta, att analysera orsakerna samt påverka dem i fostran. Fostran till kulturell mångfald borde påbörjas redan i daghemmen. Man bör vara medveten om att föräldrarnas attityder lätt överförs till barn och ungdomar genom dold inläring. Kulturell mångfald handlar i hög grad om fostrans och samhällets grundläggande värderingar. Man borde diskutera dem, inte bara i daghem och skolor, utan också i ungdomsgårdarnas klubbar och hobbygrupper och i samhällets alla institutioner, ända upp i riksdagen. Intolerans och rasism kränker de mänskliga rättigheterna.²⁰ Ungdomsfostran borde också vara människorättsfostran.

Fostran till kulturell mångfald i skolor och daghem är formell. Man bör även beakta informell fostran, dold inläring och undervisning. Massmedia med sina reality-tv-serier och filmer, eller Internet kan förmedla fördomsfulla föreställningar om människor från andra kulturer eller religiösa samfund. De stärker de negativa attityderna gentemot dem och hjälper rasismen att växa (se vidare Helve 1993b, 91–93). Inom ungdomsfostran behövs ökad insikt om informell inläring och undervisning.

Vi lever i en eftermodern värld där människorna tycks konstruera egna postmoderna berättelser som passar situationen, och som hjälper dem att hantera den förändrade världen. Varken de välsituerade kunskapsproffsen som kom med den nya teknologin, eller de urbana och borgerliga bohemerna²¹ lever i någon beständig värld. De behöver inte heller längre någon beständig identitet. En 29-årig företagare som Laura Pekonen intervjuade (2001) säger att han är yuppie när han köper en fin tv, antiyuppie i sin alternativa musiksmak (independent-musik), kapitalist för att han äger ett företag, liberal för att han godkänner homosexuellt partnerskap och grön för att han understöder återvinning:

Min arbetskompis undrade när jag en dag dillade om Gucci-skor och sedan var på väg för att putsa fåglar [efter ett oljeutsläpp, HH]. Jag svarade att de sakerna inte på något sätt står i konflikt med varandra. (29-årig ägare till och produktionschef för ett mobiltelefonföretag.)

Vår generation har vänner runt om i världen, som det skulle vara roligt att träffa oftare och platser dit vi gärna skulle resa oftare. Det finns ingen återvändo till bysamhället som tillfredsställer alla behov. (29-åring, ansvarig producent för tv-kanalen Nelonen.)

När man begrundar värderingar i fostran, borde man bland annat fundera på hur man med ungdomars fostran – både hemmets och i samhällets – kan skapa förutsättningar för ett bättre liv och hållbara värden för nästa generation. Med ungdomsfostran påverkar man det finländska samhällets utveckling. Vill vi till exempel utveckla informationsamhället (*information*) till ett kunskaps- (*knowledge*) och vishetsamhälle (*wisdom*)? Uppskattar man förmågan att lära sig nya saker mera än förmågan att samla och lagra information? I sin fostran har föräldrarna stöd av samhället, som måste ha en klar



bild också av värderingarna i fostran; man måste diskutera dem. Man kan också ifrågasätta tidigare generationers värderingar i fostran. Det är befogat att reflektera över om man uppskattar bildning och kunskap mera än kunnande och färdigheter, eller båda lika mycket. Det finns också anledning att fråga sig om vi i Finland uppskattar kunskapens allfarväg, kunskaps- och informationssamhället för mycket, eller om vi borde fästa mer avseende vid informationens sanningsenlighet, öppenhet, etik och moral? Vore det bättre att, i stället för att fostra ungdomarna att passa in i informationssamhället, fostra dem för ett gott liv i ett lyckligt och vist samhälle där livskvaliteten betonas.

En av teserna i den eftermoderna tidseran gäller uttryckligen värdeomvälvningen. Den eftermoderna tiden sägs ha förändrat människornas attityder, värderingar och livsstil. Man talar bland annat om risksamhället, osäkerheten, de moraliska kriser och de förändrade värderingar som är följder av att de stora berättelserna har förlorat sin trovärdighet och av att världen blir allt mer turbulent.

Utgångspunkten är att dagens ungdomars miljö är väsentligt annorlunda än tidigare generationers. Förr grundade sig världsbilden i huvudsak på tidigare generationers ideologier och stora berättelser, i dag är ungdomens situation en helt annan. De stora berättelserna är borta från scenen, massmedia har vidgat människors världsbild så att allt som händer på vår jord är inom räckhåll för oss. Samtidigt ger masskommunikationens väldiga expansion människor möjlighet att välja egna informationskällor. Det är svårt för ungdomar att skapa en helhetsbild av all den information som flödar in från världen, och det leder till en splittrad världsbild.

När man synar förhållandet mellan fostran och värderingar, behövs både en bred förståelse för vår tid och en diskussion om mål och värderingar. Ungdomsfostrarna behöver kunskap om ungdomarna, om deras attityder, värderingar och världsbild. De behöver också information om de faktorer som påverkar dessa, bland annat om formellt och informellt lärande, socialisering av attityder och värderingar, ideologiernas och värderingarnas kulturella rötter och historia, samt om förändringar i vår tid och deras betydelse för ungdomarnas identitetsbygge. Enbart kunskap räcker trots allt inte, varje ung människa behöver också förståelse, kärlek, handledning, vuxna exempel och stöd under sin utveckling till vuxen.

De ovan presenterade plocken ur några nyare finländska undersökningar av ungdomars värderingar åskådliggör oenhetligheten i deras världsbild. Också materialet från föräldraintervjuerna visar en ambivalens i fråga om värderingarna i fostran. Vi kan därför fråga oss om vi har kommit till ett läge där ungdomsfostraren måste konstatera att var och en förväntas välja det som passar en själv och samtidigt ge det ett innehåll.

Varje ungdomsfostrare måste möta de svåra frågorna, som dem om hur ungdomar lär sig uppskatta rättvisa, ärlighet, jämlikhet, flit och respekt för andras rättigheter. Ofta förblir de ändå abstrakta begrepp för ungdomarna. Den stora frågan inom ungdomsfostran är hurudana ungdomar den skapar? Skapar den själviska konsumenter, arga, likgiltiga eller apatiska medborgare? Eller toleranta unga med stark självkänsla som känner att det finns en mening med deras liv? Ungdomsfostran kan inte existera utan kunskap om värderingar i fostran. Ungdomsfostran, som också är värdefostran, behövs. Vi behöver välutbildat folk som kan hjälpa ungdomarna att växa upp till bildade människor.



Referenser

- 1 I massmedia och människors tal kan man förstå ordet postmodern/ism som ett kritiskt granskningsperspektiv på vår tid och vår värld, en kulturell erfarenhet, ett socialt tillstånd eller en kombination av alla de här.
- 2 Hela diskussionen om post-, efter- och senmodernismen startade ursprungligen i konst-, arkitektur- och filmkretsar (Jencks 1978; 1986; 1996, 469–480). Begreppen postmodern, eftermodern och senmodern har fått olika innehåll beroende på tolkare (jfr t.ex. Lyotard 1984; Giddens 1991; Bauman 1992; Furlong & Cartmel 1997).
- 3 Den världsbild som religionen skapat hade, särskilt i kalvinismen och protestantismen, stort samhällsinflytande i form av kapitalism (Weber 1920; 1989).
- 4 Den nietscheanska nihilismen (Nietzsche 1996, 102–130) uppstod och blev en grogrund för den nya världen.
- 5 Man bör komma ihåg att de muslimska fundamentalisterna eller nationalisterna inte är de enda formerna av islamism.
- 6 Få finländska ungdomar vet till exempel ens namnen på de politiska partiledarna. Enligt en utredning som Helsingin Sanomats månadsbilaga gjorde 2001, visste endast 25 % av ungdomarna vem som var Finlands statsminister (HS, Kuukausiliite nr. 4, 2001).
- 7 Också politiker och beslutsfattare inom näringslivet kan ha den moderna västerländska individualismen och självförverkligandet som ideal. Man kan utgå från att det påverkar deras beslut i det arbete som gäller deras eget och andra människors liv. Idealen inverkar bland annat på synen på politiken och dess uppgifter. Det kan hända att politiken ses endast som ett medel för att komma vidare i karriären. Det kan leda till att man ser problematiska frågor endast som politiska prestationer, och inte som frågor som gäller människors väl.
- 8 Ett liknande tänkesätt är vanligt också bland vuxna. Det här märktes bl.a. i samband med dopningskandalen vid världsmästerskapen i skidåkning i Lahtis i februari 2001. De som hade gjort sig skyldiga till missbruk spekulerade inte just över toppidrottens moral i sina uttalanden, närmast ondgjorde de sig över sin egen amatörmässighet och det att ”testaren var skickligare än vi”.
- 9 Social darwinism betyder här att de biologiska sanningarna kan tillämpas på den sociala verkligheten, alltså att Charles Darwins evolutionsteori kan tillämpas på samhället. Uppskattningen av egenskaper som hjälper en att t.ex. klara sig i reality-tv-tävlingar kan bli allmännare och kan småningom förändra människors värderingar och moral.
- 10 I fostran stöder man barnets utveckling utgående från dess egen läggning. Fostran är inte enbart en socialisation av barnet eller den unga människan, utan också ett utvecklande av hennes egen personlighet och skapande av gynnsamma förhållanden i interaktionen mellan fostraren och den som skall fostras (se vidare Hirsjärvi & Huttunen 1991, 20–27.).
- 11 Enligt hypotesen Tabula rasa föds barnet som en ”tom tavla” som miljön socialiserar. Se vidare om socialisation, Goslin 1969. Se vidare om Internets inverkan och informell inläring; Boshier & Pisutova 2002.
- 12 I undersökningen räknades också de finländska ungdomarna som östeuropéer. Amerikanska ungdomar blir oftare offer för våld och är också själva våldsammare än till exempel finländska ungdomar.
- 13 De jämförande studierna av 16–19-åriga österbottningar och helsingforsare åren 1989 (n = 240) och 1995–1996 (n = 457) var tidsintervall i undersökningen av förändringar i ungdomars värderingar. De österbottiska 16–19-åringarna var gymnasister, elever i yrkesskolor, studenter i merkantila ämnen eller unga i arbetslivet i Sydösterbotten, i huvudsak från Kauhava och Lappo.
- 14 Värderingar och attityder hos dem som hade deltagit i undersökningen 1989, undersöktes i en jämförande longitudinell undersökning tre år senare, år 1992, då de som undersöktes var mellan 19 och 22 år.
- 15 Ras är här en term med vilken man avser någon som är av ett annat etniskt ursprung. Uppfattningarna om ras och dess lämplighet som vetenskaplig klassificering är motstridiga, eftersom de kan påverka människans sociala identitet. Ras är också en populär benämning.
- 16 T.ex. World Economic Forum i Davos, Internationella Valutafonden IMF:s och Världsbankens konferenser, EU:s toppmöte i Göteborg och G8-ländernas konferens i Geneve.
- 17 Också hos oss har valen visat att ungdomar inte är intresserade av politik. Ungdomarnas röstningsaktivitet är lägre än andra åldersgrupper, det samma gäller partitillhörigheten.



- 18 Redan långt före dagens globaliseringsdiskussioner hade det uppstått världsomspännande organisationer, som miljöskyddsrörelsen Greenpeace och Friends of the Earth (Jordens vänner), med uppgift att försvara mänskligheten mot globala miljörisker, klimatförändring och naturkatastrofer. Detta har också inverkat på ungdomarnas värderingar och världsbilder. Ungdomarna försöker lösa problemen genom aktivitet.
- 19 I ungdomslagens (27.1.2006/72) första kapitel, paragraf ett, definieras kulturell mångfald och internationalism som en av lagens utgångspunkter, vid sidan av samhörighet, gemensamt ansvar, likvärdighet och jämlikhet, hälsosamma levnadsvanor och respekt för miljön och livet.
- 20 Förenta Nationernas universella deklaration om de mänskliga rättigheterna (1948) slår fast att diskriminering är förkastlig och deklarerar att alla människor föds fria och med lika värde och rättigheter, och att alla utan någon åtskillnad har rätt att åtnjuta de i deklarationen nämnda rättigheterna och friheterna.
- 21 Begreppet kommer från USA, där journalisten David Brooks gav 2000-talets yuppies smeknamnet Bourgeois Bohemian. Om dem använder Laura Pekonen i sin artikel i Helsingin Sanomat (14.4.2001) benämningen borgerliga bohemer (porvarilliset boheemit), alias pobos.

Källor

- Bauman, Zygmunt (1993) *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Zygmunt (1996) *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, Ulrich (1992) *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Bellah, Robert N. & Glock, Charles Y. (1976) *The New Religious Consciousness*. California: Berkeley University of California Press.
- Cahoone, Lawrence (1996) *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*. Oxford Malden, MA: Blackwell.
- Durkheim, Emile (1995 [1912]) *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press.
- Erikson, Erik H. (1980) *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- EVA (1997) *Menestyksen eväät. Raportti suomalaisten asenteista 1997*. URL:<<http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/asenne/sisallys.htm>>. (3.2.2002)
- Featherstone, Michael (1991) *In Pursuit of post-modern*. I boken *Theory, Culture & Society* 5 (2-3). London: Sage Publications.
- Featherstone, Mike (red.) (1996) *Global Culture, Nationalism: Globalization and Modernity*. London: Sage Publications.
- Florida, Richard (2005) *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*. New York: Harper Business.
- Fowler, J.W. (1981) *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Question for Meaning*. New York: Harper & Row.
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (1997) *Young People and Social Change, Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony (1995) *Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa*. I boken *Ulrich Beck & Anthony Giddens & Scott Lash: Nykyajan jäljillä: refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Helve, Helena (1987) *Nuorten maailmankuva: seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helve, Helena (1993a) *The World View of Young People. A Longitudinal Study of Finnish Youth Living in a Suburb of Metropolitan Helsinki*. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae, Ser. B, Tom. 267*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Helve, Helena (1993b) *Nuoret humanistit, individualistit ja traditionalistit. Helsinkiläisten ja pohjalaisten nuorten arvomaailmat vertailussa*. Helsinki: Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi.



- Helve, Helena (1996) "Ystävämme kettu" ja uusi maailmankuva. Teoksessa Leena Suurpää & Pia Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 74–94.
- Helve, Helena (1999) Riskiyhteiskunta luo kameleonttinuoria. Helsingin Sanomat 13.1.1999, A2.
- Helve, Helena (2000) The Implications of Postmodernism for World View Research. Teoksessa Ethnography is a Heavy Rite. Studies of Comparative Religion in Honor of Juha Pentikäinen. Åbo, Religionsvetenskapliga skrifter, No 47. Turku: Publications of The Faculty of Arts – Contemporary Religion, 101–123.
- Helve, Helena (2002) Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helve, Helena (2006) Nuoret ja usko. I boken Terhi-Anna Wilska (toim.) Uskon asia. Nuorisobarometri 2006. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 92–109.
- Helve, Helena & Pye, Michael (2003) Theoretical Correlations between Worldview, Civil Religion, Institutional Religion and Informal Spiritualities. *Temenos* 37-38, 2001-2002. Turku 2003: Åbo Akademi University Printing Press, 87–106.
- Hoikkala, Tommi & Laine, Sofia & Laine, Jyrki (toim.) (2005) Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Loki-Kirjat & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Inglehart, Ronald (1976) *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Oxford: Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald (1990) *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Oxford: Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald (1997) *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. New Jersey: Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald & Welzel, Christian (2005) *Modernization, Cultural Change and Democracy: the Human Development Sequence*. New York: Cambridge University Press.
- Ketola, Kimmo (2006) Kaupunkien uusi henkisyys. I boken Teija Mikkola & Kari Niemelä & Juha Petterson (toim.) *Urbaani Usko – nuoret aikuiset, usko ja kirkko*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 305–316.
- Kohlberg, Lawrence (1969) Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. I boken David A. Goslin (ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally, 347–480.
- Kohlberg, Lawrence (1974) Education, Moral Development and Faith. *Journal of Moral Education* 4, 5–16.
- Kääriäinen, Kimmo (1999) Religiousness in Russia after the Collapse of Communism. *Social Compass* 46 (1), 35–46.
- Lawson, E.T. & McCauley, R.N. (1990) *Rethinking Religion – Connecting Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Bernard (1994) *Islam and the West*. Oxford: University Press.
- Liotard, Jean Francois (1984) *The Postmodern Condition: a Report of Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- McAlister, Alfred L. (2006) Acceptance of Killing and Homicide Rates in Nineteen Nations. *The European Journal of Public Health* 16 (3), 259–265.
- Mikkola, Teija (2003) Muuttuvat arvot ja uusi keskiluokka: tutkimus arvojen mittaamisesta ja monitasoisuudesta. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Mikkola, Teija (2006) Urbaanin nuoren aikuisen arvot. I boken Teija Mikkola & Kari Niemelä & Juha Petterson (toim.) *Urbaani Usko – nuoret aikuiset, usko ja kirkko*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 23–42.
- Niiniluoto, Ilkka (1984) *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, Ilkka (2002) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY.
- Pekonen, Laura (2001) Jupprien jälkeen tulevat pobot. Helsingin Sanomat 14.4.2001, D7.
- Piaget, Jean (1929) *The Child's Conception of the World*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Piaget, Jean (1978) *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Postman, Neil (1995) *The End of Education: Redefining the Value of School*. New York: Knopf.
- Putnam, Robert (1993) The Prosperous Community. *The American Prospect* 4 (13). URL:<<http://www.prospect.org/print/V4/13/putnam-r.html>>. (1.9.2006.)
- Roof, Wade C. (1993) *A Generation of Seekers: The Spiritual Journeys of the Baby Boom Generation*. San Francisco: Harper.



- Taylor, Charles (1977) What is Human Agency? I boken T. Mischel (ed.) *The Self*. Oxford: The Blackwell Publisher, 103–135.
- Tipton, Steven (1984) *Getting Saved from the Sixties: Moral Meaning in Conversion and Cultural Change*. Berkeley: University of California Press.
- Wilson, Brian (1985) *The Sacred in a Secular Age*. Cambridge: University Press.
- Vinken, Henk & Ester, Peter (1992) Modernization and Value Shifts: A Cross Cultural and Longitudinal Analysis of Adolescents' Basic Values. I boken W. Meeus & M. De Goede & W. Kox & K. Hurrelman (eds.) *Adolescence, Careers and Cultures*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 409–428.
- Vinken, Henk & Soeters, Joseph & Ester, Peter (eds.) (2004) *Comparing Cultures, Dimensions of Culture in a Comparative Perspective*. Leiden, The Netherlands: Brill.
- World Value-tutkimus 1999-2001. Economic and Social Data Service. URL:<<http://www.esds.ac.uk/findingData/snDescription.asp?sn=4919>>.
- Ziehe, Thomas (1991) *Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.