



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för socialt arbete

”Ge dem nycklar och kunskap”

En socialpedagogisk studie av socialt arbete med ungdomar

Socionomprogrammet

C- uppsats

Författare: Cecilia Fredin

Handledare: Björn Andersson

Abstrakt

”Ge dem nycklar och kunskap”

En socialpedagogisk studie av socialt arbete med ungdomar

Cecilia Fredin

Syfte: Studiens syfte har varit att utifrån en socialpedagogisk modell bestående av fyra teman; relation, läroprocesser, genus och praktisk handling, undersöka tre verksamheter inom socialt arbete. Vidare handlar det om att försöka förstå och förklara hur de yrkesverksamma handlar och reflekterar i arbetet, utifrån den socialpedagogiska modellen.

Metod: Kvalitativ metod har använts vid materialinsamlingen, bearbetningen och analysen av data, genomgående under hela forskningsprocessen. Genom fem halvt strukturerade intervjuer har det empiriska materialet samlats in. Intervjuerna har kompletterats med deltagande observationer av de yrkesverksamma i arbetet.

Slutsatser: Studiens slutsatser är att de professionella arbetar utifrån den socialpedagogiska modellen när de; skapar relationer med vardaglig och informell prägel, utformar läroprocesser i syfte att främja social förändring, synliggör genusstrukturer genom reflektion och handling, samt använder aktiviteter och samarbetsövningar i organiseringen av arbetet. Resultatet visar ytterligare hur modellen formas till en socialpedagogisk spiral, utvecklad ur teori och praktik.

Nyckelord: *Socialpedagogik, relation, läroprocesser, genus och praktisk handling.*

Innehållsförteckning

Förord.....	1
1 Inledning.....	2
Syfte.....	2
Frågeställningar.....	3
Dispositionsschema.....	3
2 Teoretiska utgångspunkter.....	4
Professionsforskning och socialt arbete.....	4
Socialpedagogik.....	5
Socialpedagogikens historiska utveckling.....	5
Val av teoretiska utgångspunkter.....	6
Konstruktion av modellen.....	6
Tabellöversikt över modellen.....	7
<i>Relation</i>	7
<i>Läroprocesser</i>	9
<i>Genus/Jämställdhet</i>	10
<i>Praktisk handling</i>	11
3 Metod.....	14
Val av metod.....	14
Tillvägagångssätt.....	15
Litteraturgenomgång.....	15
Urval och avgränsningar.....	15
Insamlingsförfarandet.....	16
<i>Kvalitativ intervju</i>	16
<i>Deltagande observation</i>	17
Bearbetning tolkning och analys.....	17
Validitet och reliabilitet.....	18
Etiska överväganden.....	19
4 Resultat och analys.....	20
Miljöbeskrivningar.....	20
Fritidgården.....	20
Tjejgruppen.....	20
Skolans uppehållsrum.....	21
Analys i tre delar.....	22
Etableringsfasen.....	22
Pågående verksamhetsfasen.....	24
<i>Relation</i>	24
<i>Läroprocesser</i>	25
<i>Genus/Jämställdhet</i>	27
<i>Praktisk handling</i>	29
Gruppträffsanalys.....	30
5 Sammanfattning.....	33
Diskussion och egna reflektioner.....	33
Slutord.....	34
Källförteckning.....	35
Bilagor	

Förord

Björn Andersson – stort tack för uppskattad handledning; din uppmuntran, dina synpunkter och din vägledning. Ovärderligt!

Jag vill även tacka alla er som delat med er av erfarenheter och arbetssätt samt låtit mig delta i era verksamheter.

Vidare, stort tack till Catri Svensson och Jessika Fredin för korrekturläsning och konstruktiva kommentarer.

Så till de minsta, små härliga barn som velat låna datorn mitt i ett kritiskt läge för att spela något dataspel. Tur att ni upprätthåller balansen mellan studier och verkligt liv!

1 Inledning

Några ungdomar står och spelar pingis på en fritidsgård. Två ledare befinner sig i lokalen, den ena sitter vid ett bord och pratar med några ungdomar, den andra står i caféet och säljer en klubba. Jag kommer in i lokalen och går och lämnar min jacka i det intilliggande personalrummet. Jag hör utanför att det börjar pratas och diskuteras runt pingisbordet. Några ungdomar vill ha pingisturnering. Ledaren frågar hur de ska gå till väga för att få till denna turnering. Ungdomarna tänker en stund, sen går de och hämtar papper och penna. De börjar gå runt och fråga vilka som vill vara med, även jag blir inbjuden. Tillslut är vi åtta stycken med i turneringen. Tre tjejer och fem killar, tre vuxna och fem ungdomar. Ungdomarna har gjort ett schema för hur vi ska spela. Ledarna håller en avvaktande roll och låter ungdomarna komma fram till hur de olika matcherna ska spelas. Under tiden vi turnerar så kommer det ytterligare en ungdom och frågar om det är ok att vara med. De andra kollar på personalen som om de vill ha ett svar, men ledaren bara frågar hur de ska lösa detta, hur tycker de själva att de ska svara? De kommer fram till att ungdomen får vara med. Vid ett tillfälle under pingisturneringen slår en av ungdomarna iväg en boll riktigt hårt, ledarna avvaktar och de andra ungdomarna påpekar då att saker kan gå sönder om man inte är rädd om grejerna. Under turneringen kommer de också på att det måste finnas några priser till vinnarna. De diskuterar med och frågar personalen om det är okej att ta av grejerna i caféet, och det är det. Ungdomarna frågar även om det går bra att ge de tre bästa en dricka och en klubba till resten, så att alla får ett pris. Det går bra. Jag fick en klubba.

Observationen illustrerar ett exempel på hur socialt arbete med ungdomar kan se ut. Det centrala i exemplet är den vardagsliknande situationen som arbetet sker i, samt de professionellas sätt att använda sig själva som verktyg i det arbetet. Hur kan man då förstå och förklara detta? Hur utformar de professionella sin yrkesroll? Hur förhåller de sig till den reflexiva praktiken?

Socionomutbildningen i Göteborg presenterar tre olika teoretiska perspektiv; det psykosociala, det socialpedagogiska och det sociala omsorgsperspektivet, vilka kan användas för att förstå och förklara processer i det sociala arbetet. De innehåller olika teorier och metoder, vilka beskriver hur socialarbetare kan utforma och utformar sitt arbete. Hur de yrkesverksamma handlar och reflekterar beror således på vilka teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för arbetet, samt i vilken kontext arbetet sker. Den vardagliga situationen som utspelar sig runt pingisbordet symboliserar en av dessa kontexter, inom vilken det sociala arbetet pågår. Vardagssammanhanget är kännetecknande för socialpedagogiken, vars metoder och teorier fokuserar på processer i dessa kontexter. En grundläggande del i socialpedagogiskt arbete handlar om att vistas i människors vardag eller försöka återskapa vardagsliknande situationer. Kan då det socialpedagogiska förhållningssättet fungera som en teoretisk utgångspunkt för att förstå och förklara de processer som pågår i exemplet ovan?

Mitt intresse för socialpedagogiken som förhållningssätt och teoretiskt perspektiv förstärktes under en fördjupningskurs på socionomprogrammet. När socialpedagogiken framstod som svårfångad, samtidigt som den återfinns i allt socialt arbete, föddes idén till att göra denna studie. Inom det socialpedagogiska perspektivet har ett antal teman valts ut, enligt min uppfattning centrala utgångspunkter inom förhållningssättet. Avsikten är att studera om dessa utvalda teman kan vara till hjälp för att förstå och förklara hur de yrkesverksamma i arbetet med ungdomar reflekterar och handlar. Jag är med andra ord intresserad av att undersöka hur professionella reflekterar och handlar i relation till ungdomar, sett utifrån ett socialpedagogiskt perspektiv.

Syfte

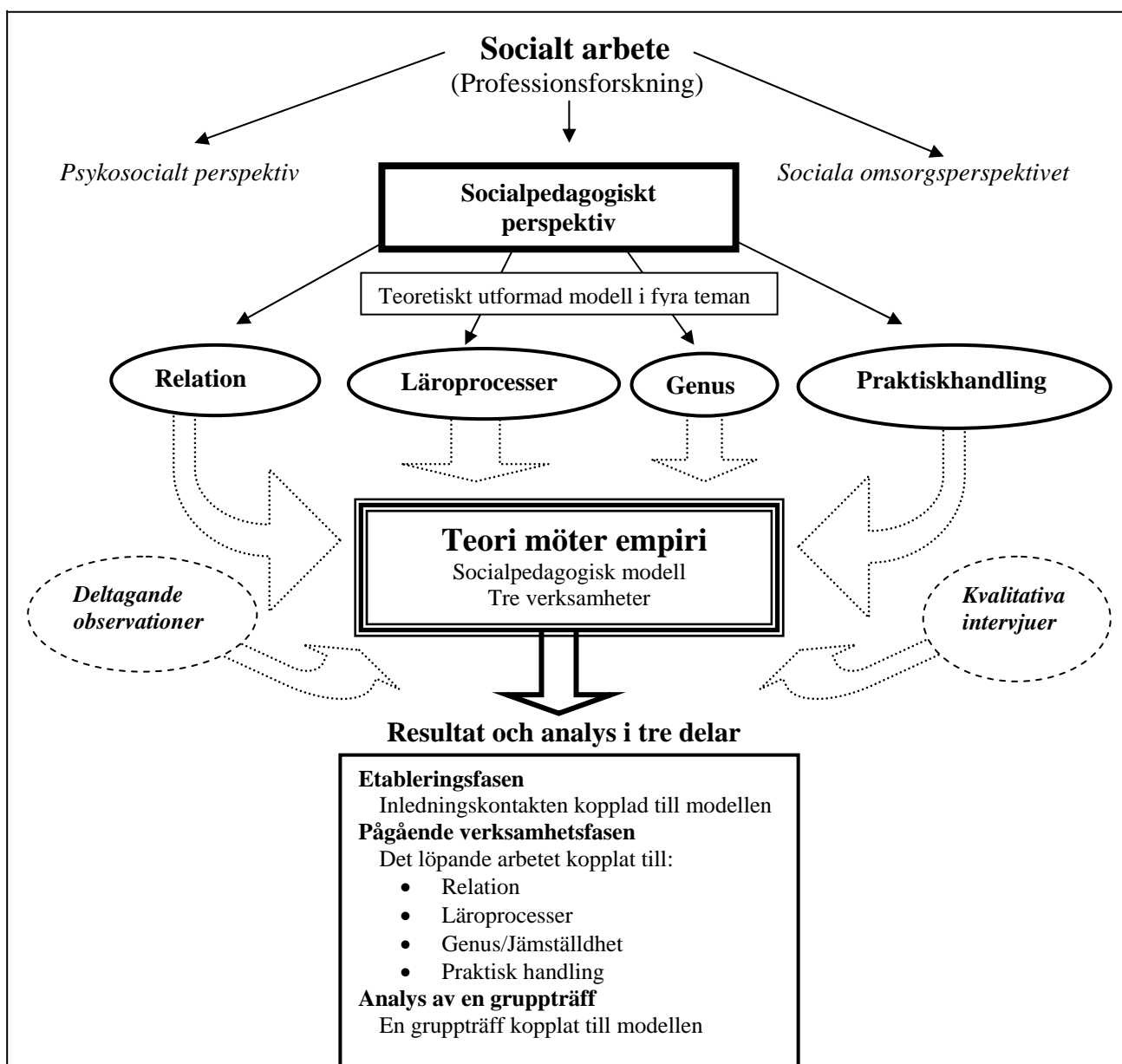
Studiens övergripande syfte är att studera socialt arbete riktat till ungdomar med utgångspunkt i ett socialpedagogiskt perspektiv. Underliggande syfte handlar om att därefter försöka förstå och förklara hur de professionella handlar och reflekterar i sitt arbete. Detta genom att undersöka tre verksamheter utifrån en modell för socialpedagogiskt förhållningssätt.

Frågeställningar

Den socialpedagogiska modell som kommer att användas består av fyra grundläggande teman; relation, läroprocesser, genus och praktisk handling, till vilka studiens frågeställningar är kopplade:

- 1) Hur bygger professionella en relation i förhållande till de ungdomar de arbetar med?
- 2) Försöker de skapa läroprocesser som kan hjälpa ungdomarna att ta hand om problem de har i sina liv?
- 3) Hur arbetar de för jämställdhet och med genusfrågor?
- 4) Hur ser deras praktiska utformning av verksamheten ut?

Bilden visar ett schema, både över forskningsprocessen och uppsatsens disposition



2 Teoretiska utgångspunkter

Professionsforskning och socialt arbete

Hur ska man då förstå hur de professionella i socialt arbete utformar sin yrkesroll? Ett sätt att närma sig svaret är att skapa sig en bild av socialt arbete som profession. I kommande text görs en beskrivning av det sociala arbetets professionalisering.

Socialt arbete som fält präglas av en dualism genom sina olika arbetssätt och metoder. Det handlar om huruvida socialt arbete har till uppgift att; leta efter problemets orsak eller främja det som trots problemet fungerar; arbeta för reformer av olika slag eller vara terapeutiskt inriktad. Ett historiskt exempel på denna splittring som präglar socialt arbete än idag är de två kvinnliga förgrundsgestalterna; Jane Addams och Mary Richmond (Pettersson, 2000). Addams förknippas med etablerandet av settlementrörelsen med fokus på förändring i individens omgivning samt i de samhällsstrukturella förutsättningarna, medan Richmonds bidrag handlar om utvecklandet av casework traditionen med individens förändring och utveckling i centrum. Det gemensamma för dessa inriktningar och för socialt arbete i stort är dock vikten av det terapeutiska samtalet (Camilleri, 1996).

Dessa två inriktningar inom socialt arbete har bidragit till att det finns en mängd teorier och metoder att välja mellan för socialarbetare. När socialarbetare "väljer och vrakar" mellan olika metoder och teorier, samt utformar egna förhållningssätt, skapas ett glapp mellan teori och praktik. Glappet beror på att socialt arbete består av en praktik som utvecklas av att socialarbetare använder sig själva som verktyg när de arbetar, vilket sällan är kopplat till någon specifik teori. Att mängden metoder och teorier dessutom förändras och varierar över tid förstärker splittringen ytterligare. Trots den dualism som färgat och färgar professionaliseringen av socialt arbete finns det gemensamma nämnare för hur socialt arbete konstrueras. Det handlar framförallt om att socialarbetare använder sig själv som person genom utvecklandet av en hjälpbärande relation till klienten. Relationen är därav en av de viktigaste förutsättningarna för utformningen av socialt arbete. För det andra handlar det om att omsorgsbegreppet har en betydelse när socialt arbete utförs och gör anspråk på att vara en profession. Det är ett omsorgs-, hjälpbegrepp i vidare mening, och handlar inte enbart om att kunna ge omsorg eller hjälp utifrån sin yrkestillhörighet, utan att även som person kunna engagera sig känslomässigt och personligt i sitt arbete. Genom samtal och dialog utvecklas relationer med personlig prägel, trots maktbalansen mellan socialarbetare och klient. Privata och personliga inslag är en naturlig del av socialt arbete, samtidigt som det måste stå i relation till att socialt arbete är en formellt utformad profession. Denna motsättning utgör ett av de dilemman som en reflexiv praktik brottas med (Camilleri, 1996).

Det svenska sociala arbetet har även det påverkats av den dualism som Camilleri återger. Både Richmond, med sitt individuella perspektiv och Addams, med fokus på strukturellt arbete, har influerat utvecklingen av socialt arbete i Sverige. Tillsammans med flertalet andra teoretiker och praktiker har de påverkat professionaliseringen av det sociala arbetet. Petersson (2000) beskriver hur socialt arbete i Sverige utvecklats från att ha varit de borgerliga kvinnornas välgörenhetsarbete till att idag vara en etablerad profession och akademiskt ämne. Teorier, metoder och förhållningssätt har avlöst varandra i fråga om att vara det mest framträdande inom fältet.

Som nämnts finns det olika teorier och perspektiv vilka har betydelse för hur arbetet kan utformas. Socionomutbildningen presenterar, som tidigare nämnts tre övergripande teoretiska perspektiv; det psykosociala, det socialpedagogiska och det sociala omsorgsperspektivet. Uppdelningen mellan dem syftar till att beskriva hur olika teoretiska tanke- och förståelseramar påverkar socialt arbete som ämne och profession. Uppfattningsvis tillhandahåller socialpedagogiken möjlighet att skapa ordning i det Camilleri beskriver som

en profession präglad av en praktik där socialarbetare har många teorier att välja mellan. Med utgångspunkt i socialpedagogiken har en teoretisk modell konstruerats som underlag för att studera praktiken. I följande avsnitt kommer perspektivets grundläggande utgångspunkter och historiska framväxt att beskrivas för att fånga in de centrala delarna.

Socialpedagogik

”Socialpedagogiskt arbete har beskrivits dels utifrån ett förändrings- och utvecklingsinriktat perspektiv där individens integration i samhället står i centrum, dels som ett sätt att lyfta fram, stödja och medverka till att individer och grupper utvecklar sina egna resurser d.v.s. ett mobiliserande perspektiv” (Eriksson et al 2004: 9).

Beskrivningen visar hur det socialpedagogiska förhållningssättet innehåller moment av både anpassande och frigörande karaktär. Även Madsen (2006) beskriver perspektivets tvåsidiga avsikt. Å ena sidan handlar det om att återinföra/anpassa de utanförställda individerna och grupperna i samhällsgemenskapen, å andra sidan om att frigöra dem från sin marginaliserade position. Det integrerande och mobiliserande syftet behöver inte stå i motsättning till varandra, det kan kopplas till välfärdsamhällets uppgift att vara både kontrollerande och självständiggörande. I detta det moderna samhällets spänningsfält arbetar och verkar socialpedagogiken, vars främsta uppgift är att skapa och återskapa de relationer vilka binder människor till den samhälleliga gemenskapen (Eriksson et al., 2004; Madsen, 2006).

Socialpedagogikens historiska utveckling

På grund av socialpedagogikens starka koppling till Tyskland och Danmark är kommande beskrivningar främst hämtade ur dessa länders förhållanden, därav är den svenska utvecklingen inte alltid representerad. Men utvecklingen är ändå av intresse för att förstå innebörden i dagens socialpedagogik.

Socialpedagogiken föddes i Tyskland som ett svar på industrialismens integrationsproblem. Tanken att alla skulle delta i samhällsgemenskapen genom lönearbete låg till grund för integrationen, vilken skulle ge medborgarna ett civiliserat och ”normalt liv”. I denna första fas, mellan 1850-1900 förknippas perspektivet i Tyskland med att under socialiseringsprocessen av medborgarna utveckla grundläggande egenskaper hos individen. Egenskaperna syftade till att underlätta för medborgarna att leva inom det givna samhällsmönstret, samt att föra dem vidare. Insatserna riktades främst mot arbetarklassens uppluckrade familjestruktur, vilken av medelklassen sågs som ett hot mot traditionella relationsmönster (Eriksson & Markström, 2000; Madsen, 2001, 2006; Mathiesen, 2004).

Under andra fasen 1900-1970, präglades socialpedagogiken av vad Madsen (2001) kallar en defensiv strategi, den riktade sig mot redan utvecklat avvikande beteende. Det var fram för allt arbetarklassens barn som var dess huvudsakliga målgrupp. Barnen separerades från familjen genom att placeras på dygnet-runt institutioner, där behandlingen riktades mot deras avvikande beteende. I Tyskland var socialpedagogiken under den här perioden den viktigaste riktningen inom allmänpedagogiken och fungerade likt en grundpelare i all form av socialisering (Eriksson & Markström, 2000; Mathiesen 2004).

Under den tredje och sista fasen, 1970-talet fram till idag skiftar socialpedagogiken ytterligare form. Perspektivets inriktning mot redan konstaterat avvikande beteende utökas till att även fokusera på riskerna för att hamna i en avvikande position. Den tidigare nämnda defensiva strategin får sällskap av en offensiv och förebyggande arbetsmodell. Uppsökande

arbete, miljöarbete och förebyggande åtgärder i lokalsamhället är nya arbetsmetoder som växer fram inom det socialpedagogiska ämnesområdet. Förhållningssättet blir ett tydligare inslag i skolan, på gymnasiet och inom institutionsvården. Det centrala i den socialpedagogik som utvecklar sig är att barns och ungdomars hela livssituation ligger till grund för inlärningsprocessen inom de offentliga institutionerna (Eriksson & Markström, 2000; Madsen, 2001; 2006).

Socialpedagogiken har alltså till stor del att göra med människors vardagsliv och de förändringsprocesser som kan möjliggöras utifrån människors vardagliga samspel i denna kontext. Ytterligare fyller den en funktion i avseende att främja alternativa vägar in i den kollektiva och den samhälleliga gemenskap som individer och grupper exkluderats ifrån. Efter denna generella beskrivning av perspektivet avser följande text att fördjupa och beskriva den modell som konstruerats med tillhörande fyra teman.

Val av teoretiska utgångspunkter

Studiens syfte är att med hjälp av ett socialpedagogiskt perspektiv försöka förstå och förklara hur de som arbetar socialt med ungdomar reflekterar, utformar och utför sitt arbete. Det genom att undersöka tre verksamheter inom det sociala arbetsfältet. Valet av socialpedagogiken som teoretisk utgångspunkt bottnar i dess koppling till vardagssituationer och de professionellas sätt att arbeta med processer som pågår där. Utifrån detta har fyra teman vuxit fram; relation, läroprocesser, genus och praktisk utformning, alla ur ett socialpedagogiskt förhållningssätt.

Konstruktion av modellen

Temat **relation** framstod tidigt som ett centralt tema, dels för att allt socialt arbete har med relationer att göra, men framförallt för att den fyller en viktig funktion för socialpedagogiken. Att temat **läroprocesser** blev en del av modellen beror på att begreppet tillhör själva kärnan i det socialpedagogiska sättet att se på social förändring. Det tredje tema **jämställdhet/genus** har inte samma anknytning till socialpedagogiska teorier och metoder som de tre övriga. Det är inte självklart en pedagogisk fråga, men eftersom kön spelar en viktig roll för ungdomsidentiteten anses temat vara relevant för undersökningen (Berglund, 2000). Temat har även kopplingar till socialiseringsprocessen (Madsen, 2001), i vilken kön ofta är en komponent. Det fjärde och sista temat; **praktisk handling** växte fram genom socialpedagogiska metoders sätt att organisera och formulera insatserna för en verksamhet. I kommande tabell sammanfattas de centrala delarna för varje tema i en kortfattad översikt över modellen.

Fyra teman ur ett socialpedagogiskt perspektiv

Tabellen visar en översikt med mina fyra teman och viktiga begrepp/delar kopplade till dessa.

Relation	Byggs upp i livsvärld/vardagsliv (system) Jag-Du relation (Jag-Det) Kommunikativ handling (målrational handling) Informell prägel (formell intention) Ömsesidig dialog Självständiggörande (fostrande)
Läroprocesser	Avser att främja positiv social förändring Utformas i ett dialogiskt sammanhang Innehåller reflektion, diskussion och handling Har narrativa inslag Förstärker, synliggör och medvetandegör
Genus/jämställdhet	Integrera utifrån genus Främja omförhandling av genuskontraktet Synliggöra hinder utifrån kön Medvetandegöra genusföreställningar Frigöra genom reflektion och handling
Praktisk handling	För att skapa relationer Hitta alternativa vägar till förändring Lägga grunden till förändringsprocesser Skapa vardagliga sammanhang

Relation

Det första temat som sammanfattats utifrån socialpedagogisk teori är begreppet relation. Relationer människor emellan är något som vi alla är inblandade i på ett eller annat sätt, de fyller en central funktion i vår samvaro. Även i socialt arbetet är relationen en av de grundläggande förutsättningarna för arbetet. Den relationen skiljer sig från andra mellanmänniska relationer i det avseendet att den ena parten är professionell. Det är sistnämnda relationen som nedan återges ur ett socialpedagogiskt perspektiv.

Att relationer har betydelse för socialt arbete som profession är redan konstaterat (Camilleri 1996). Inom socialpedagogiken är begreppet också centralt, det fungerar som verktyg att skapa kontakt och samarbete. Eftersom perspektivet fokuserar på vardagliga kontexter är den socialpedagogiska relationen skapad utifrån dessa. Socialpedagogiken befinner sig i och strävar efter en närhetens praktik, där den personliga relationen är en förutsättning för arbetet. Trots den vardagliga närheten och den personliga prägel sätter professionstillhörigheten också ramar för relationen (Eriksson & Markström, 2000). Den socialpedagogiska relationen utformas med andra ord i vardagliga miljöer, med strävan mot en informell och kamratlig karaktär, fast med formella intentioner (Andersson 2005). Relation finns i litteraturen bland annat beskriven som en Jag-Du relation. Begreppet Jag-Du avser att beskriva det dialogiska och det ömsesidiga i relationen som inte karakteriserar dess motsats Jag-Det relationen (Blomdahl Frej, 1998). Begreppen är tagna från Buber (1997) vars teoretiska utgångspunkter kommer från det som sker människor emellan, det mellanmänniska. I det sammanhanget är Jag-Du relationen den mest grundläggande, dels för att vi i samspel med andra utvecklar vårt Jag och dels för att vi genom relationen skapar och upplever gemenskap. Subjekt möter subjekt och de utformar sin inbördes relation respektive sina handlingar genom dialog och

ömsesidighet. Jag-Det relationen kännetecknas av det motsatta; kommunikationen är ensidig och relationen är statisk, subjekt möter objekt. Det råder en maktobalans i relationen och de olika möjligheterna till delaktighet och inflytande är begränsade. Denna asymmetri och ojämna maktfördelning är en naturlig del av alla relationer som skapas i socialt arbete, och hindrar i sig inte professionella från att skapa ömsesidiga relationer, men kan ha inverkan på ömsesidigheten om maktpositionen missbrukas (Blomdahl Frej, 1998; Eriksson & Markström, 2000). I socialpedagogiskt relationskonstruerade är Jag-Du relationen den som dominerar i kontakten, medan Jag-Det relationen ingår och synliggörs då beslut och handling bestäms av de professionella. Att kunna variera och reflektera kring dessa två ingår i uppgiften som professionell (Blomdahl Frej, 1998). Resonemanget ligger nära Freires (1972) dialogbegrepp som har betydelse för relationsbyggandet. Det dialogiska sammanhanget och ömsesidiga förståelsen beskrivs vara förutsättningar för att skapa relationer avsedda att främja förändring i form av läroprocesser. Trots den ojämna maktbalansen som de facto är en del av lärare - elev relationen bygger det socialpedagogiskt förhållningssättet på en humanistisk människosyn, vilken präglar relationsprocessen.

För att vidga innebörden av dessa två ovan nämnda relationspar har tillförts ytterligare två begrepp som förekommer inom socialpedagogiken; uppfostran och självständiggörande. Den fostrande delen kan sägas återspegla det kännetecknande för Jag-Det relationen, där det uppfostrande kommer till uttryck som en tillrättaläggande faktor av de livsvillkor som ska skapa en gynnsam livssituation. Självständiggörandet däremot, kan ses som ett av Jag-Du relationens yttersta mål att uppnå. Genom att uppmärksamma hinder och främja frigörelse fungerar relationen som en möjliggörare för individerna att skapa ett självständigt liv (Hallstedt & Högström, 2004; Madsen 2001; 2006).

Ytterligare en aspekt fås om begreppen system och livsvärld används i beskrivningen av relationsinnebörden. Systemet står för markanden respektive staten, de handlingar som utförs där är strategiska eller målrationella, icke fria från tvång. Livsvärlden består av individens subjektiva sfär, där relationerna grundar sig på den kommunikativa handlingen. Det centrala i den kommunikativa handlingen är att den bygger på antagandet att alla människor har lika värde och möjlighet att fatta egna beslut rörande sina liv. Relationer skapade utifrån nämnda förutsättningar är präglade av ömsesidighet, förståelse och viljan att mötas på lika villkor, med andra ord; befriade från makt, hot och tvång (Madsen 2001).

Sammanfattningsvis blir den kommunikativa handlingen, såsom Jag-Du relationen grundläggande för hur relationer utformas utifrån ett socialpedagogiskt synsätt. Eftersom professionella representerar systemet och därigenom den målrationella handlingen påverkar även det relationsskapandet. Relationen blir således något begränsad av sin systemtillhörighet och kommer därigenom präglas av en motsättning mellan system och livsvärld. Utformningen av relationen sker i vardagssituationer, i livsvärlden, där det personliga och privata är ett naturligt inslag i individernas samspel. Yrkesverksamma har alltid den professionella sidan att ta hänsyn till i skapandet av de nära relationerna. Det är med andra ord svårt att utforma en ömsesidig relation när den ena parten är professionell och den andra hjälpsökande. Detta ger uttryck för att den socialpedagogiska relationen skapas i spänningsfältet mellan det privata och det professionella. Relationer i socialpedagogisk bemärkelse har sin huvudsakliga utgångspunkt i Jag-Du relationen, i den kommunikativa handlingen och i självständiggörandet. Samtidigt finns det hela tiden inslag av Jag-Det relationer, målrationellt handlande och uppfostran. I analysen kommer denna relationsindelning att användas, samtidigt som respondenterna undersöks utifrån hur de pendlar mellan dessa två.

Läroprocesser

Det andra temat är läroprocesser. Begreppet beskriver lärande i form av processer, att tillägna sig kunskap genom en bildande process. För att nämna ett exempel så bedriver skolan läroprocesser som vi alla mer eller mindre deltar/deltagit i. Det pågår läroprocesser i de flesta sammanhang utöver den traditionella kunskapsförmedlingsvärlden; i kamratgruppen, i familjen, i närområdet, på lekplatsen och så vidare. Vissa är medvetet utformade och tillrättalagda, medan andra pågår utan medvetenhet eller professionell inblandning. Nedan fokuseras på professionellt utformade läroprocesser ur ett socialpedagogiskt perspektiv.

Madsen (2006) beskriver bildningsprocesser med lärande som det centrala, lärande i syfte att beskriva förändring och utveckling av de resurser som underlättar individens/gruppens deltagande i vardagliga situationer. Det bygger på antagandet att människor lär om livet genom att aktivt delta i det. Läroprocesserna är kopplade till livets alla kontexter och innebär därigenom att människor lär sig olika saker i olika sammanhang. Socialpedagogiska läroprocesser fungerar underlättande för att människor ska kunna åstadkomma mening och betydelse tvärs över de sociala och kulturella gemenskaper som formar hennes vardagsliv.

Bruner (2002) utvecklar begreppet läroprocesser genom att beskriva fyra olika modeller för hur läroprocesser kan tillrättaläggas och vilka tankar om barns medvetande som ligger bakom dessa. Den första modellen handlar om att barn lär sig genom att imitera. Läroprocessens grundläggande antagande bygger på att mindre kunniga personer kan tillägna sig kunskap genom att efterlikna en demonstrerad handling. Den andra modellen beskriver läroprocesser i form av att tillägna sig påståenden, där grundtanken är att fakta, principer och handlingsregler ska presenteras för eleverna, vilka de sedan ska lära in, komma ihåg och använda. Den tredje modellen riktar in sig på att barn är tänkande och reflekterande varelser. Det innebär att man utgår från att barn, i lika stor utsträckning som vuxna skapar en modell av världen, vilken de kan tolka sina erfarenheter mot. I det fjärde och sista perspektivet skapas läroprocesser utifrån elevens möjlighet att objektivt bemästra kunskap. Läroprocessen handlar om att eleverna ska förstå sina personliga antaganden mot bakgrund av den kulturellt förmedlade kunskapen (Bruner 2002).

Den tredje modellen uppfattas vara den som fångar in det centrala i socialpedagogiska läroprocesser, lärandet bör ha sin utgångspunkt i att barn är tänkande varelser med förmåga att reflektera tillsammans med andra. Liknande tankar återfinns hos Freire (1972), men då i förhållande till marginaliserade och utstötta grupper. Skillnaden mellan dessa två ligger i att Freire är mer förändrings- och handlingsinriktad än Bruner, vars tyngdpunkt snarare grundar sig på utvidgning av medvetandet. Deras gemensamma nämnare handlar dock om att istället för att förmedla elitens normer och värderingar, låta individerna själva erövra sitt medvetande, vilket förutsätter ett dialogiskt sammanhang. Med utgångspunkt i detta blir det centrala i den socialpedagogiska läroprocessen att bredda individernas förståelseram genom diskussion och samarbete. Läroprocessen riktar då in sig på att genom dialog och åsiktsförmedling ge individerna tillfälle att komma i kontakt med både sitt eget och andras medvetande, vilket skapar möjlighet till ömsesidig förståelse, reflektion och handling (Bruner, 2002: Freire, 1972).

Den socialpedagogiska läroprocessen bygger ytterligare på att det skapas goda möten och sammanhang varigenom positiva processer kan genereras (Berglund, 2000). Dessa positiva processer avsedda att främja social förändring uppnås bland annat genom den narrativa metoden. Det narrativa perspektivet innehåller tankar om att människor formar och ger uttryck för sin identitet genom berättelser. Berättelser och berättandet fyller en central funktion när läroprocessen syftar till att förstärka och bygga vidare på det positiva och det som fungerar i människors liv. Metoden innebär därmed att klienten hela tiden behåller sitt inflytande över situationen och inte blir en del av redan uppsatta lösningar och alternativ (Berglund 2004). Det handlar om att tillrättalägga förändringsprocesser av narrativ/berättande

karaktär med utgångspunkt i personens nuvarande livssituation. Socialpedagogiska läroprocesser riktar således in sig på hela personens livssituation, vilket gör att informella sociala kontexter anses ha stor betydelse för människans bildningsprocess som helhet (Sting, 2004).

Sammanfattningsvis syftar socialpedagogiska läroprocesser till att främja hela människans bildning; socialt som kunskapsmässigt. De avser att skapa social förändring, genom dialog och ömsesidighet, med avsikt att delaktiggöra och utveckla deltagarnas intersubjektiva förmåga; *att kunna läsa av andras medvetande för att ta reda på vad de tänker och känner* (Bruner 2002:78). Processerna innehåller även reflektion och diskussion i nära koppling till handling. Ofta ligger praktiska aktiviteter till grund för lärandet, varigenom individerna får tillgång till positiva sidor av sig själva. Socialpedagogiska läroprocesser inrymmer även narrativa metoder med syfte att förändra individens bild av sig själv, samt i förlängningen omgivningens bild av individen. Den mest grundläggande funktionen är dock att ge människor resurser så att de kan hantera sina liv och sin tillvaro.

Genus och Jämställdhetsarbete

För att skapa en bild av samhället sett utifrån kön görs en beskrivning av Hirdmans (2001) samhällstrukturella teori om genusordningen. Därefter återges en kort presentation om hur genusordningen påverkar vårt vardagliga samspel, varefter kopplingen mellan genus/jämställdhet och socialpedagogik presenteras. Genus används som ett begrepp i syfte att försöka beskriva och förstå vårt socialt konstruerade kön.

Med begreppet genuskontrakt vill Hirdman (2001) visa på det strukturella tvång som könen inordnas under, som de gemensamt accepterar och inte helt enkelt kan bryta sig ur. De biologiska skillnaderna ligger som grund för den över- och underordning mellan kvinnor och män som återfinns i samhället. Utifrån dessa biologiska skillnader förväntas kvinnor och män inneha olika egenskaper. Historiskt sätt har samhället byggts upp utifrån dessa olikheter, kvinnor föder barn och män är familjeförsörjare. Det vill säga att män innehar egenskaper kopplade till ansvar, försörjning, och beslutsfattande, medan kvinnans egenskaper är kopplade till det motsatta; omsorg, omhändertagande och vårdande av relationer. Det stereotypa genuskontraktet belyser å ena sidan mäns respektive kvinnors olika möjligheter och begränsningar, å andra sidan den möjlighet till förhandling och omförhandling som finns inbyggt i begreppet (Hirdman, 2001).

Det vardagliga samspelet människor emellan präglas ofta av föreställningar att pojkar respektive flickor har olika egenskaper och därför väljer olika aktiviteter. Föreställningarna tar sig ofta uttryck i förväntningar, flickor ska vara söta och hjälpsamma, medan pojkar ska vara aktiva och kräva uppmärksamhet. Flickor behandlas ofta mer relationsinriktat medan pojkar bemöts utifrån deras tänkta behov av självständighet. De olika förväntningar som är kopplade till kön ger olika regelsystem för vad som är ett acceptabelt beteendemönster för flickor respektive pojkar. Om pojkar förväntas ha en högre aktivitetsnivå och ett större rörelsebehov än flickorna kan detta leda till att pojkar tillåts synas och höras mer, medan flickor inte får samma utrymme. Alla människor är på ett eller annat sätt påverkade av dessa föreställningar och förväntningar. Yrkesverksamma personer i arbete med människor måste även de förhålla sig till genuskillnaderna. Skulle exempelvis en pedagog signalera att pojkarna kommer i första hand och flickorna får vänta, verkar det upprätthållande för genuskontraktet (Svaleryd, 2005).

Fortsättningsvis beskrivs flera delar inom den socialpedagogiska traditionen som innehåller teoretiska utgångspunkter, vilka kan ligga till grund för jämställdhetsarbete respektive genusperspektiv på bemötandet av flickor och pojkar.

Den första delen fokuserar den socialpedagogiska uppgiften att integrera människor i den samhälleliga gemenskapen, detta då den samhälleliga gemenskapen strukturellt sett inte är öppen för alla medlemmar (Madsen, 2001). Ur ett jämställdhets och genusperspektiv finns det potential att i den socialpedagogiska integrationsprocessen arbeta med genus, sett som en pedagogisk nödsituation att samhällsstrukturen tillhandahåller olika möjligheter och begränsningar utifrån kön. Nödsituationen består ur ett genusperspektiv av att kvinnor och män begränsas och ställs utanför vissa delar av den samhälleliga gemenskapen på grund av sin könstillhörighet, vilket kan luckras upp genom integrationsprocessen. I den processen behöver professionella inneha en medvetenhet kring de strukturella begränsningarna för att integrera medborgarna. Att arbeta med genus kräver således en medvetenhet kring rådande föreställningar och omedvetna förväntningar på de bägge könen. Vidare behövs en medvetenhet om den makt som ligger i yrkesrollen att antingen vidmakthålla eller omskapa genuskontraktet (Hirdman, 2001; Svaleryd, 2005).

Den andra delen handlar om att socialpedagogiken strävar efter att underlätta för människor att få makt över beslut och handlingar som rör deras liv, det mobiliserande perspektivet. Genom att uppmärksamma, synliggöra och medvetandegöra sociala och/eller personliga hinder, frigörs individer och grupper från sin exkludering. Centralt i den mobiliserande sidan av förhållningssättet är att förändringsarbetet har sin utgångspunkt i människors vardagsliv (Freire, 1972; Madsen, 2001). Hos Freire (1972) innebär det att genom ömsesidig dialog uppmärksamma de svårigheter och strukturella begränsningar som blockerar individens/gruppens möjligheter till självständigt liv. Detta med syfte att starta en process av reflektion och gemensam handling, i nära koppling till varandra, som slutligen ska leda till frigörelse och inflytande över det egna livet.

Genom att få säga sitt ord och samtidigt bli medveten och synliggjord ur ett genusperspektiv, för att vidare komma till reflektion och handling kring frigörelse från genusstrukturen, är ett sätt att förena jämställdhetsarbete och socialpedagogik. Beskrivet i ytterligare socialpedagogiska termer kan pedagoger nyttja den kommunikativa kompetensen (Madsen 2001) för att främja ifrågasättandet av genusordningen. Det innebär att både kunna skapa och upprätthålla normer för det gemensamma umgänget och samtidigt ifrågasätta desamma för att vidga begreppen. I resonemanget inryms även möjligheten att kritiskt reflektera, handla och omförhandla den rådande genusordningen som återfinns i samhället.

En tredje del som för samman socialpedagogik och genus/jämställdhetsarbete har att göra med att förhållningssättet med sin defensiva strategi ofta riktar in sig på förebyggande arbete med barn och ungdomar (Madsen, 2001). Ungdomstiden består av identitetsskapande och identitetssökande, vilket ofta sker i förhållande till genus och de normer och värderingar som råder i samhället kring kön (Berglund, 2000). Sett utifrån denna socialpedagogiska sida blir genus och jämställdhetsarbete ett naturligt inslag i arbetet med ungdomar.

Sammanfattningsvis ger kopplingen mellan socialpedagogik och genus möjligheten att arbeta jämställdhetsfrämjande genom att synliggöra strukturella hinder på grund av kön, i Freires anda. Med socialpedagogiska metoder kan strukturer både medvetandegöras och vidgas så att de blir mer inkluderande och tillåtande gentemot medborgarna utifrån. Vidare kan perspektivet verka för frigörande och självständiggörande processer för kvinnor och män, genom reflektion och handling. Det vill säga att socialpedagogiskt öppna upp för ifrågasättandet av genuskontraktet.

Praktisk handling

Den fjärde och sista delen av de teoretiska utgångspunkterna kan sägas bygga på och sammanfatta de tre andra delarna, relation; läroprocesser och genus/jämställdhetsarbete, men främst relation och läroprocesser. Temat syftar till att koppla samman perspektiv, modeller och tankesätt inom socialpedagogiken för att bilda ett analysverktyg för hur de tre verksamheternas organiserar och utformar sitt arbete.

Den socialpedagogiska traditionens praktiska utformning med fokus på tillrättaliggandet av läroprocesser i form av praktisk handling, har sitt ursprung i institutionsvårdens metoder. Praktiska moment så som verkstadsarbete, snickeriarbete, trädgårdsarbete och hushållsarbete ingår i perspektivets metoders sätt att organisera arbetet på. Grundtanken är att främja och skapa utrymme för läroprocesser som har sin utgångspunkt i praktisk handling, där relationen och samtalet byggs upp efter hand. För att återknyta till den historiska utvecklingen var dessa praktiska moment också ett sätt att fostra och återanpassa arbetarklassens barn till samhällsgemenskapen (Eriksson & Markström, 2004; Madsen 2006).

När Madsen (2001) beskriver de olika kompetenserna som ingår i en socialpedagogisk tankemodell för professionellt handlande, nämner han fyra delar som har med hjärna, hjärta, tunga och händer att göra. Han kallar dem för; den analytiska/syntetiska, den expressiva, den kommunikativa och den produktiva kompetensen, vilka i sig är kopplade till varsina fält. Sist skriver han om den femte kompetensen, en handlingskompetens som beskriver pedagogens förmåga att integrera de fyra andra kompetenserna. Genom att koppla ihop det manuella/produktiva fältet och det kroppsliga/musikaliska fältet växer bilden av en socialpedagogisk verksamhets praktiska utformning och kvaliteter fram. För pedagogen innebär verksamhetens praktiska karaktär att kunna använda sig av sin produktiva kompetens, det vill säga tillrättalägga processer av matlagning, reparationer, heminredning på ett sådant sätt att deltagarna kan skapa sig en inre bild av den färdiga produkten. Vidare handlar det om att genom exempelvis musik, teater, dans och sång frigöra kroppens dolda kunskapsförråd. Ytterligare syftar den praktiska handlingen till att kunna visa och synliggöra världen genom att förmedla och uttrycka kunskaper via kroppslig aktivitet (Madsen, 2001).

I professionsavsnittet beskrivs det terapeutiska samtalet som en grundläggande del av allt socialt arbete (Camilleri, 1996). I socialpedagogisk tradition och genom den praktiska handlingen strävar perspektivet att genom aktiviteter utveckla det vardagliga samtalet. Det terapeutiska samtal som utvecklas inom den socialpedagogiska ramen har genom den praktiska handlingen alltid en vardaglig inramning. I relationsavsnittet beskrivs hur skapande av socialpedagogiska relationer går till. Den informella prägel som relationerna ges genom sin utformning i vardagssituationer hänger samman med praktisk handling och organisering av verksamheten. Genom handling skapas förutsättningar för vardagliga kontexter där både relationer och läroprocesser kan starta. Den praktiska delen och organiseringen av arbetet ligger till grund för hur relationer och läroprocesser sedan utformas.

Temat praktisk handling syftar inte bara till att beskriva praktiska aktiviteter så som nämnts ovan, avsikten är även att beskriva hur socialpedagogiska handlingar utformar arbetet. För detta är Freires (1972) sätt att organisera förändring ett bra exempel:

"Att söka efter det generativa temat är att undersöka människans tänkande om verkligheten och människans handlande med verkligheten, som är grunden för hennes praxis" (Freire 1972:109).

Genom att använda generativa teman, vilka främjar reflektion och handling, startar pedagogen tillsammans med eleverna frigörande och medvetandegörande processer. Yrkesverksamma och klienter/brukare ska gemensamt finna dessa teman och ord utifrån vilka individernas erfarenheter kan organiseras. Avsikten med dessa teman är att de ska lägga

grunden till en bildningsprocess hos dem som berörs och reflekterar kring sin aktuella situation, så att de därigenom kan handla och förändra sin tillvaro (Freire 1972).

Sammanfattningsvis innebär temat praktisk handling ett socialpedagogiskt sätt att genom aktiviteter och andra uttrycksformer hitta alternativa vägar till förändring. Genom den praktiska socialpedagogiska handlingen läggs grunden för läroprocesser, ofta med avsikt att skapa informella sociala sammanhang.

3 Metod

Val av metod

Inom forskningen brukar det talas om kvalitativa och kvantitativa metoder. Enligt Larsson (2005) syftar de kvalitativa datainsamlingsmetoderna till att ge forskaren beskrivande kvalitativ data. Dessa data bygger på individens eller aktörens egna berättelser eller skrifter samt observerbara handlingar. Det handlar om intervjumetoder som fångar individers beskrivningar av sina attityder, tankar, känslor och kunskaper, eller observationer av individers aktiviteter, handlingar, beteenden och interaktioner. Kvalitativ metod inrymmer även dokumentanalysmetod bestående av citat från exempelvis officiella rapporter, behandlingsdokument och så vidare. I den kvalitativa forskningsmetoden söker forskaren få kunskap om individens egna upplevelser (Larsson, 2005; Trost, 2002). Till skillnad från den kvantitativa forskningsmetoden vars avsikt i huvudsak är att samla data vilka sedan kan struktureras i beskrivande statistiska enheter. Kvantitativa metoder förknippas ofta med enkätundersökningar eller frågeformulär där svaren i huvudsak är förtryckta. Det gör att den kvantitativa metoden lämpar sig för studier vars avsikt är att belysa hur vanligt förekommande ett fenomen är och vilka samband som ligger till grund för fenomenet. Ytterligare en fördel med kvantitativ metod är att man som forskare kan hantera en stor mängd data då analysen oftast sker i särskilda dataprogram där svaren kodas in (Elofsson, 2005).

Eftersom kvalitativa metoder avser att inhämta empiri utifrån individens livsvärld genom deras egna beskrivningar kring denna föreställnings- och upplevelsevärld, anses metoden vara den mest fördelaktiga för denna undersökning. Studiens syfte är att utifrån en socialpedagogisk modell granska hur professionella i socialt arbete reflekterar och handlar i sitt arbete med ungdomar. För att insamla relevant material har därför intervjuer och observationer använts som datainsamlingsmetoder.

Inom kvalitativ metod kan forskaren antingen använda sig av en induktiv strategi eller en deduktiv. Den induktiva strategin handlar om forskning där teorin och begreppen växer fram ur det empiriska materialet, fritt från förutfattade hypoteser och teoretiska referensramar. Till skillnad från den deduktiva modellen där en eller flera teoretiska utgångspunkter styr insamlingsförfarandet. Vidare finns den abduktiva, när studier utförs med inslag av både induktiva och deduktiva förhållningssätt. Genom att låta empirin styra begrepps och mönsterkonstruktionen samtidigt som studien vägleds av teoretiska perspektiv integreras de induktiva och deduktiva forskningsansatserna (Larsson, 2005).

Då föreliggande undersöknings syfte handlar om att ur en socialpedagogisk modell undersöka professionellas arbete, har studien på ett övergripande plan präglats av en induktiv strategi. Med övergripande plan menas att den utformats med socialpedagogiken som teoretiskt vägledande perspektiv. Då förhållningssättet rymmer många teoretiska begrepp och modeller har studien även präglats av en deduktiv strategi. Framst i de avseende som handlat om att låta empirin styra valet av teman inom socialpedagogiken. Den abduktiva strategin har varit fruktbar på så sätt att en teoretisk struktur funnits att förhålla sig till, samtidigt som det funnits en öppenhet för oförutsedda begrepp och mönster. Dock begränsat till det socialpedagogiska perspektivet, vilket även var avsikten från början.

Tillvägagångssätt

Litteraturgenomgång

För att skapa en teoretisk och metodologisk bas inför datainsamlingsförfarandet gjordes en litteraturgenomgång kring teoretiska ansatser och vetenskapliga metoder. Kunskapssökningen när det gäller teoretiska utgångspunkter visade sig handla mer om att göra prioriteringar bland litteraturen, medan området runt tidigare forskning bestod av ett evigt sökande. Sökningar har framförallt gjorts i databaser så som LIBRIS, GUNDA, IDA, ILLUMINA och Google scholar. Den teoretiska bas som ligger till grund för analysen har vuxit fram utifrån en abduktiv strategi i kombination med ett hermeneutiskt förhållningssätt (se bearbetning och analysavsnittet). Genom litteraturstudier skapades inledningsvis en bild av socialpedagogikens centrala delar. Med hjälp av denna bild kunde intervjuguiden (se insamlingsförfarandet) konstrueras. Efter insamlingen av det empiriska materialet återgick sökandet ännu en gång till litteraturen, för att konstruera och sammanställa de delar av socialpedagogiken som uppfattades relevanta för de fyra teoretiska utgångspunkter vilka vuxit fram. Det var ett intressant och omfattande arbete att sammanställa och bilda teoretiska referensramar utifrån den något splittrade litteraturen på området. Slutligen hade begreppen; relation, läroprocesser, jämställdhetsarbete/genus och praktisk handling ur ett socialpedagogiskt perspektiv vuxit fram.

Urval och avgränsningar

Till skillnad från den kvantitativa forskningen, med ett regelverk för urvalsprocessen, har inte kvalitativa metoder samma urvalsprincip. Det selektiva urvalet kan ske på flera olika sätt. Urvalet kan göras på teoretiska grunder eller utifrån personernas kvaliteter (Svenning, 2003).

Genom att söka upp nyckelpersoner inom fältet för socialpedagogik och ungdomsarbete etablerades kontakter ur vilka information om andra verksamheter frambringades. Ett flertal verksamheter, inte nödvändigtvis med socialpedagogisk inriktning kontaktades med intresse för studiebesök. Under studiebesöken presterades studiens syfte, samtidigt som en bild av verksamheterna växte fram. Flera kontakter ledde vidare till andra verksamheter vilka besöktes. Slutligen resulterade urvalsprocessen i fem yrkesverksamma personer; två socialpedagoger, två fritidsledare och en socionom, alla med arbete gentemot ungdomar samt intresserade av att medverka. Utöver dessa fem intervjuer har en deltagande observation vid varje verksamhet kunnat göras, det vill säga tre sammanlagt.

Att välja benämning på intervjupersonerna utifrån begreppen informanter eller respondenter har att göra med vilken information som de avses att lämna. Om det förhåller sig så att intervjupersonerna lämnar information om någon annan än sig själva, exempelvis om en lärare återger hur denne tror att eleverna i en klass upplever skolan, kan de benämnas som informanter. Det motsatta gäller för intervjuer avsedda att spegla de intervjuades egna berättelser, om att vara exempelvis elev i åttonde klass, då kan begreppet respondent användas (Holme & Solvang, 1991). Eftersom studien riktar sig till professionellas beskrivningar om hur de arbetar och förhåller sig till ungdomar, kommer de intervjuade att nämnas som respondenter alternativt intervjupersonerna.

Föreliggande studie har avgränsats främst utifrån skäl som tidsbrist, därav endast fem intervjuer och tre observationer. Den avgränsning som kanske är den mest tydliga är frånvaron av intervjuer med ungdomar. Inledningsvis fanns avsikten att även intervju ungdomar, men med tiden visade sig detta bli för omfattande och föll således utanför ramen för denna C-uppsats. Vidare har undersökningen inte haft för avsikt att leta efter mönster och samband mellan det empiriska materialet och andra för socialt arbete betydelsefulla

referensramar. Psykosocialt- och socialt omsorgsperspektiv som teoretiska utgångspunkter har inte använts i denna studie. Studien har begränsats till att enbart omfatta den teoretiskt konstruerade socialpedagogiska modellen, samtidigt som förhållningssättet i sin helhet har fungerat som en yttre avgränsning gentemot andra förklaringsmodeller.

Insamlingsförfarandet

Kvalitativ intervju

Inom intervjumetoden förekommer ett antal olika tillvägagångssätt. Frågor och svar kan vara mer eller mindre systematiskt utformade beroende på om de ska användas vid personliga intervjuer, enkäter eller gruppintervjuer (Svenning, 2003; Widerberg, 2002). Kvalitativa intervjuer utmärks dock genom att man ställer enkla och raka frågor som ger komplexa och innehållsrika svar. När intresset ligger i att förstå människors sätt att resonera eller reagera då är en kvalitativ studie att föredra. Kvalitativ intervju är lämplig i studier vars intresse ligger i att studera människors uppfattningar och syn på meningen i sina levda liv, beskriva deras upplevelse och självuppfattning, klargöra och utveckla deras perspektiv på sin livsvärld (Kvale, 1997; Trost, 2005).

Kvalitativ intervju har valts för denna studie med anledning av metodens sätt att samla in data. Metoden bygger på intervjupersoners egna berättelser och upplevelser av sin situation, vilket motsvarar den behövliga informationen för att kunna svara på frågeställningarna och uppfylla studiens syfte. Om denna studie hade varit beskaffad med mer tid så hade det empiriska materialet kunnat utökas med observationer under en längre period. Särskilt eftersom observation som metod lämpar sig bra för studier som avser att studera interaktionen mellan människor.

Det finns olika typer av intervjuformer och de benämns på olika sätt. Ett sätt att skilja intervjumetoder åt är att prata om graden av standardisering och graden av strukturering. Med det förstnämnda menar man i vilken utsträckning som frågorna respektive situationen är densamma för alla intervjuade (Trost, 2005). Kvale (1997) beskriver fördelen med kvalitativ intervju i termer av att det är en relativt öppen form av metod. Det finns inga regler eller standardtekniker för intervjuundersökningar som bygger på ostandardiserade kvalitativa intervjuer. Vanligtvis ligger dock en intervjuguide som grund för att ge struktur och vägledning under intervjun. Den fungerar även som ett underlag för forskaren att samla in önskat material. För studien relevanta teman är ofta återgivna i guiden, vilka i sig kan ha vägledande frågor kopplade till sig. Det viktiga med guiden är att den ska spegla den problemformulering som ligger till grund för intervjun (Kvale, 1997; Larsson, 2005; Widerberg, 2002).

I undersökningen har en öppen och inte särskilt strukturerad intervjumetod använts. Det med avsikt att tillåta intervjupersonernas berättelser att löpa förhållandevis fritt under intervjutillfället. En intervjuguide (bilaga 1) konstruerades dock utifrån fyra ur litteraturen utvalda teman, till vilka ett antal frågor kopplades. Intervjuguiden har legat till grund för intervjuerna med avsikt att underlätta insamlingsförfarandet samt att ge vägledning åt intervjun, dock utan att hindra respondenterna i deras beskrivningar.

Vid varje intervjutillfälle har en bandspelare använts. Detta samtyckte respondenterna till vid samma tillfälle som intervjun bestämdes. Bandspelaren har underlättat både vad gäller intervjusituationen och analysen av materialet. Istället för fokus på anteckningar kunde intervjun präglas av närvaro och lyhördhet i det pågående samtalet. Trots en viss inledande nervositet från både forskare och respondent, bland annat på grund av bandspelaren, vände det snabbt till en avslappnad situation. För analysen har det betytt mycket att kunna lyssna på och gå igenom materialet flera gånger och få tillgång till citat och mönster som genom anteckningar hade varit svåra att komma åt.

Deltagande observation

När man observerar använder man sina sinnen för att iakttä och lyssna. Kvalitativa observationsmetoder kan delas upp i olika kategorier såsom observatörsbaserade metoder, där forskaren intar en ren åskådarroll samt deltagarorienterade metoder, där forskaren deltar i det sammanhang som de observerade utgör. Enligt Henriksson & Månsson (1996) kan man beskriva deltagande observation som själva kärnan i kunskapsteoretisk tanketradition. Det är då med utgångspunkt i den symboliska interaktionismen som deltagande observation som datainsamlingsmetod bör förstås. Enligt den symboliska interaktionismen inhämtas kunskap från den sociala verkligheten, vilket innebär att resultatet av forskarens deltagande i den sociala världen ligger till grund för kunskapen. Deltagande observation lämpar sig vid studier av grupper och sammanhang där syftet är att få insyn i rådande normer, värderingsmönster, tolknings- och kommunikationsmönster som gruppen präglas av. I alla situationer och vid värderingen av data som forskaren fått tillgång till, bör det finnas en medvetenhet kring hur man som närvarande observatör kan ha inverkat på det insamlade materialet (Henriksson & Månsson, 1996).

Denna bakomliggande inställning till kunskapsbildandet har fyllt en viktig funktion i valet av att observera. Genom att delta i de sociala sammanhang som intervjupersonerna berättat om, har kunskap inhämtats som inte kunnat tillgodoseas enbart genom intervjuer. Detta tillsammans med att syftet och frågeställningarna handlar om läroprocesser och interaktion mellan individer i ett gruppssammanhang, vilket deltagande observationer lämpar sig för att studera. Då deltagande observationer innebär risker i forskarens inverkan på materialet har observationerna utförts med återhållsamhet inför total inblandning i de observerade kontexterna, dock utan att verka avvisande eller på annat sätt utmärkande inför gruppen. Givetvis inverkar en utomstående på hur de observerade agerar, men inte i den utsträckning att resultaten inte är tillförlitliga. För övrigt har de deltagande observationerna fungerat som ett komplement till de kvalitativa intervjuerna och har således inte fått samma centrala position eller genomgått lika omfattande bearbetning respektive analysarbete.

Henriksson & Månsson (1996) beskriver ett grundläggande syfte med observationen som innebär att forskaren ska närma sig fältet med så få teoretiska antaganden som möjligt, vilka istället ska växa fram under forskningsprocessens gång. Det är genom det empiriska materialet som de teoretiska begreppen och kategorierna ska tona fram.

Då syfte och frågeställningar handlar om att belysa och finna förklaringar till hur socialpedagogiska förhållningssätt utformas och kommer till uttryck, har deltagande observationer gjorts utifrån vissa teoretiska utgångspunkter (bilaga 2). Dels är den tidsmässiga begränsningen för en C-uppsats ett hinder för att genomföra datainsamlingsmetoder där teori och begrepp växer ur empirin. Induktiv forskning vad gäller deltagande observationer kräver längre tidsperspektiv och möjlighet att befinna sig på fältet under en längre period.

Bearbetning, tolkning och analys

Den hermeneutiska tolkningen avser att skapa förståelse för en texts mening. Forskningsintervjun ger material om den mänskliga livsvärden förmedlat genom samtal, som sedan omvandlas i skrift vilken avses tolkas. Den hermeneutiska spiralens princip handlar om att ständigt växla mellan textens delar och dess helhet så att en fruktbar tolkningscirkel uppstår. Analysen avslutas när helhet och delar bildar en sammanhängande enhet (Kvale, 1997; Larsson, 2005).

Det hermeneutiska förhållningssättet har präglat analysarbete och varit vägledande i kommunikationen mellan modellens fyra teoretiska utgångspunkter och de kontexter de förekommer i. Forskningen har inte bedrivits förutsättningslöst, dels på grund av valda teoretiska referensramar och dels på grund av egen förförståelse. Kring detta har det funnits

en kritisk medvetenhet genom hela processen och en öppenhet för hur det inverkat på resultatet.

För att bearbeta och analysera empiriskt material finns ett antal modeller att välja mellan inom kvalitativ metod. Enligt Kvale (1997) går det egentligen inte att frikoppla analysen och se den som en egen del av en studie. Tolknings och analysarbete finns med under hela forskningsprocessen. Redan under utformningen av teoretiska utgångspunkter skapar forskaren sig en bild av kommande bearbetning och analys. När det empiriska materialet är insamlat behövs metoder för strukturering, bearbetning och analysarbete. De mest förekommande är; meningskoncentrering, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning och ad hoc metoden. Vanligen sker detta igenom tre led; utskrift, kartläggning och själva analysen (Kvale, 1997; Larsson, 2005).

Genom dessa led har ad hoc metoden använts, vilket innebär att olika analysmetoder kombinerats med varandra. Intervjuerna har skrivits om i textform, till att börja med genom att koncentrera meningar till kortare avsnitt, senare genom omskrivning till citat. Därefter påbörjades struktureringen och kategoriseringen av materialet efter de olika teman som använts i intervjuguiden (bilaga 1). Under denna fas av pendling mellan delar och helhet växte ytterligare ett tema fram i analysen. Genom en dialog förd mellan teori och empiri visade det sig att temat praktisk handling var centralt inom de båda sammanhangen. Temat profession/yrkesroll, vilket funnits med i intervjuguiden, fanns inte representerat i intervjuerna på så att det fungerade som ett fristående tema, det vävdes in i de övriga fyra; relation, läroprocesser, genus och praktisk handling. Den hermeneutiska spiralen fortsatte med att både empiri och teori visade sig vara av processliknande karaktär. Det synliggjordes en inledningsfas, en pågåendefas och en avslutningsfas. Främst var kontaktetableringen och den pågående verksamhetstiden avsnitt som kunde ligga till grund för struktureringen av analysen. Efter indelningen av materialet under temat relation, läroprocesser, genus och praktisk handling gjordes således ytterligare en strukturering utifrån processtänkandet. Etableringsfasens empiri kopplades till modellen under samma rubrik, medan pågåendefasen krävde varsin rubrik för respektive tema för att göra det överskådligt. Efter ytterligare dialog mellan del och helhet inom materialet visade det sig att processen som utvecklats fanns exemplifierad i ett kortare tidsperspektiv. En av observationerna tolkades och analyserades utifrån den socialpedagogiska modellen, för att exemplifiera processen i en kortare tidsperiod och en mindre kontext. Slutligen hade ett analysavsnitt vuxit fram vilket fungerade tillfredsställande för både del och helhet.

Validitet och reliabilitet

Validitetens avsikt är att säkerställa att studien har mätt det som avsågs att mäta medan reliabiliteten beskriver måttets stabilitet, det vill säga frihet från variationer (Elofsson, 2005). Begreppens relevans för kvalitativ forskning diskuteras i litteraturen (Kvale, 1997; Larsson, 2005). Detta på grund av att de fyller olika funktion inom kvantitativa och kvalitativ forskning. För det första så är huvudsyftet med kvalitativa studier inte att mäta utan att beskriva ett fenomen, vilket gör reliabilitetsbegreppet svårtillgängligt. För det andra kan den induktiva sidan av kvalitativa metoder göra det problematiskt att använda validitetsbegreppet, det som avsågs att mäta har ofta vuxit fram efterhand. För den kvalitativa forskningen krävs således att begreppen ges en annan innebörd. Genom att tala om trovärdighet och validitet kan kvalitativa metodens vetenskaplighet granskas. Validiteten i kvalitativ forskning kan kopplas till huruvida läsaren kan skapa sig en tydlig bild av fenomenet, medan trovärdigheten (reliabiliteten) uppnås genom att forskaren genomgående har en medveten hållning kring sin påverkan på resultatet (Kvale, 1997; Larsson, 2005). Svennig (2003) pekar på risken för de negativa effekter som förekommer inom den sociala delen av intervjusituationen. Det första är

att intervjuarens närvaro kan påverka svaren. Svaren kan styras med mimik, kroppshållning eller på annat sätt gillas/ogillas. Det andra är att forskaren kan tolka svaren fel. Intervjuaren bör ägna all sin uppmärksamhet åt intervjupersonen och vara en god lyssnare. Om så inte är fallet finns en risk att svaren feltolkas och omformuleras.

Under forskningsprocessen har en medvetenhet om dessa ovan nämnda situationer som kan påverka resultatets tillförlitlighet och trovärdighet varit närvarande. Särskild uppmärksamhet har riktats mot intervjusituationen, då risken att påverka intervjumaterialet genom ledande frågor, kroppsspråk eller felaktiga tolkningar är stor. Alla intervjuer har skett på respondenternas respektive arbetsplats, vilket i sig kan ha inverkat på materialet då två av intervjuerna avbröts av inkommande personer.

Etiska överväganden

Forskning med människor som deltagare måste tjäna både vetenskapliga och mänskliga intressen. Enligt Kvale (1997) kan forskaren under hela forskningsprocessen anteckna de tänkta etiska problem som kan dyka upp under tiden. En känslighet och lyhördhet inför etiska och moraliska dilemman, samt förmågan att hantera dessa bör forskaren inneha. De etiska övervägandena och den vetenskapliga kunskapens kvalitet är beroende av forskaren som person i alla forskningsprojektet.

De etiska övervägandena under forskningsprocessen har varit inriktade på att försöka behålla de intervjuades anonymitet, vilket gjordes via en muntlig överenskommelse. Inledningsvis fanns inte vetskapen om de intervjuade kunde fungera som en grupp eller inte. Efter intervjuerna visade det sig dock att deras beskrivningar och förhållningssätt liknade varandra i flera avseenden, vilket ledde till det inte behövde göras en uppdelning mellan resultat och analys utifrån respondenternas skillnad i utbildningsbakgrund. Vid en sådan utveckling hade intervjupersonerna behövt kontaktas ytterligare för att ge sitt samtycke. Detta då en sådan uppdelning skulle utmärka dem och inte i samma utsträckning garantera deras anonymitet.

Intervjuerna har gjorts utifrån deras yrkesroll och inte utifrån deras privatliv, vilket har resulterat i att det empiriska materialet inte behövt genomgå några omfattande etiska övervägningar om huruvida det skulle vara etiskt försvarbart att använda eller inte. Givetvis har det funnits en medvetenhet om möjligheten att få ta del av privata och känsliga händelser kring deras arbetssituation. Vid de tillfällen (två) som det kommit upp privata eller rent personliga berättelser, med mycket liten koppling till intervjuguidens teman, har inte dessa beskrivningar använts. Det har inte ansetts etiskt försvarbart, både vad gäller deras personliga integritet och möjlighet att behålla anonymitet att använda dessa i analysen.

4 Resultat och Analys

Avsnittet inleds med att återge de tre verksamheterna som undersökts. Miljöbeskrivningarna syftar till att ge en bild av de kontexter som det sociala arbetet pågår i. Detta för att utformningen av arbetet är nära kopplat till den miljö som det sker i. Därefter övergår avsnittet i en analysdel som presenteras i tre delar.

Miljöbeskrivningar

Fritidsgården

Fritidsgården hade två pingisbord, ett biljardbord, ett tv-rum och ett filmrum. Lokalerna var ganska slitna och nedgångna med lysrör och tomma väggar. Gården stod inför en planerad renovering vilket välkomnades av både personal och ungdomar. Personalen hade kontor och ett mindre uppehållsrum precis i anslutning till lokalen. Dit hade inte ungdomarna samma tillträde som i övriga rum. För att få spela biljard behövde de lämna något i pant och detta gjordes i personalrummet. Ganska direkt efter att jag anlänt till gården började ungdomarna komma dit. Några killar i nedre tonåren började spela biljard med en av ledarna. Efter en stund ville några ungdomar att vi skulle ha en turnering och sa detta till en av de två ledarna. Denne undrade då hur de skulle lösa detta. Ungdomarna började gå runt och fråga vilka som ville vara med. Vid det tillfället satt jag och en av ledarna inne i personalrummet och drack kaffe. Ungdomarna kom in och slog sig ner i soffan och frågade om vi ville var med och spela och det ville vi båda två. Sen undrade de om det fanns kaffe så att de också kunde få och det gjorde det. De bad även om socker. En av dem tog en så där 10 bitar i sitt kaffe. Detta kom sedan att gå som en röd tråd under kvällen, ungdomarnas jakt på socker i olika former. Ledarna påpekade vid flera tillfällen att så stora mängder socker inte är nyttigt för kroppen, men jakten fortsatte och ledarna fick gång på gång öppna det enklare caféet för försäljning. Vid ett tillfälle under pingisturneringen slog en av ungdomarna iväg en boll riktigt hårt, men ledarna avvaktade och lät de andra ungdomarna påpeka att saker kan gå sönder och att de måste vara rädda om grejerna. De ungdomar som spelade pingis är runt 12-14 år, medan det längre bort i lokalen finns äldre ungdomar. De äldre ungdomarna (14-16 år) höll sig lite mer för sig själva. En av ledarna gick med jämna mellanrum och småpratar lite med dem och kollade av läget. Ledaren menar att de äldre ungdomarna nyttjar fritidsgården utifrån andra behov än de yngre, men att de fortfarande har behov av den vuxenkontakt som ledarna erbjuder.

Fritidsgården ligger i en välbärgad stadsdel i närheten av Göteborg. Den är belägen i anslutning till en skola, insprängd mellan två lite högre hus inne på gården. Verksamheten riktar sig till elever och ungdomar i årskurs 6-9 och har öppet alla kvällar i veckan utom söndagar. På gården möts ungdomarna av någon av de fem fritidsassistenterna, tre kvinnor och två män som arbetar heltid där. Gården har ca 40 besökare per kväll och har sin öppna verksamhet som basen i utbudet, med erbjudelser även aktiviteter av olika slag.

Tjejgruppen

Gruppträffen inleddes med att vi fikade tillsammans. När tjejerna kom var de pratsamma och satte igång med att prata och fika direkt. Samtalet handlade om allt mellan himmel och jord, lite från skoldagen, om träningen, om föräldrarna, om, vännerna och pojkvännerna. Ledarna lyssnade, kommenterade eller frågade tjejerna något emellanåt, men satt mestadels och iakttog och hörde på deras samtal. Efter en stund började träffen och vi förflyttade oss till ett närliggande rum. Gruppen bestod av två ledare och åtta tjejer. Rummet vi befann oss i var

inrett och målat av tjejerna själva, i röda, orange och lila färgskalor. Kuddarna i sofforna var stora och röda. Tjejerna kröp snabbt upp i soffan och satte sig under några filter. Tjejerna var väldigt pratsamma och avbröt ledarna gång på gång. Ledarna försökte lugna dem och inledde träffen med att alla fick säga hur de kände sig idag. Rundan löpte med några små avbrott då tjejerna pratade i mun på varandra. Efter rundan tog tjejerna upp att de snart borde ha förtjänat att ha på sin de tröjor som föreningen delar ut. Men ledarna menade att de inte riktigt var där ännu. En av ledarna hänvisade till den tidigare spårvagnsresan på väg till träffen och menade att när tjejerna var bra förebilder under dessa tillfällen så kunde de börja diskutera tröjorna igen. Det är alltid så att en av ledarna åker och möter tjejerna efter skolan så att de tillsammans kan åka spårvagn till gruppträffen. Även efter avslutad träff följer en av ledarna med tjejerna tillbaka till deras stadsdel. Efter diskussionen om tröjorna, som tjejerna gärna vill ha, spelade vi ett spel som utformats av föreningen. Det handlade om olika värderingsövningar kopplade till relationer, kön och tankar om framtiden. Tjejerna var aktiva under spelet och pratade mycket och gärna om de olika påståendena. Det spelades i lag och vissa av uppgifterna var att ge alla inom laget en komplimang, inklusive sig själv. Vid dessa tillfällen var de lite nervösa och upprepade oftast det som personen innan dem hade sagt, eller gav komplimanger om varandras utseende. Ledarna bad dem att börja om och försöka tänka på vad som är bra med tjejen som person. Ledarna behövde påpeka att de skulle lyssna när någon annan pratade eftersom det är deras ansvar i den här gruppen. När spelet avslutades så blev uppbrottet ganska rörigt, några började gå och klä på sig, några satt kvar i soffan. Ledarna bad tjejerna att komma tillbaka för den avslutande rundan, vilken gjordes lite hastigt och när den sista tjejen sade hur hon upplevt dagens träff så var de andra redan på väg. Det hela slutade med att ledaren sprang ikapp tjejerna till spårvagnshållplatsen och hoppas på att de inte redan åkt iväg.

Gruppträffen anordnas av en förhållandevis nystartad verksamhet i Göteborg. De riktar sig till tjejer mellan 12-20 år. De träffas en gång per vecka ungefär två timmar vid varje tillfälle. Det finns för närvarande ingen tidsbegränsning för hur länge gruppen kan fortsätta ses. Gruppen leds av tjejer på frivillig basis. De har utbildats genom verksamhetens egna kurser för tjejgruppsledare.

Skolans uppehållsrum

På väg till uppehållsrummet gick vi genom en lång korridor. De hejade på några ungdomar där de stod vid sina skåp. Väl framme i uppehållsrummet satt det några ungdomar vid ett bord som hälsade på oss när vi kom in. En av personalen kollade av med några ungdomar om de varit och tränat kvällen innan, några hade varit där, andra inte. Vid ett tillfälle frågade de en ungdom om denne hade tränat gymnastik dagen innan, ungdomens svar blev att denne hade slutat. En dialog om varför och vad som görs istället utbyttes mellan dem jag var med och ungdomen. Ungdomen svarade att denne inte gjorde någonting, varpå de vuxna undrade om det var kul. Ungdomen svarade genom att rycka på axlarna.

Uppehållsrummet var nyligen renoverat, där fanns lite högre bord byggda runt lokalens betongpelare, omgivna av lite lägre bord i mindre grupper. Väggar gick i vitt och stolar/bord i rött, blått och gult. En skolvärdinna arbetade där dagligen. Från klockan elva pågick det försäljning av toast, kakor, kaffe, te och annan av två ungdomar som ansvarade för elevkaféet. Ungdomarna stod i kaféet antingen för att samla in pengar till sin klasskassa eller frivilligt för att de gillade att vara där.

Skolvärdinnan och de jag var i sällskap med började diskutera några incidenter som varit den senaste tiden, bland annat om några ungdomar och deras inbördes relationer vilken skapar utfrysning och skitsnack. Under tiden vi satt där kom och gick det några ungdomar, några hälsade och gick vidare, andra stannade till och pratade en liten stund. En tjej satte sig vid bordet och skolvärdinnan frågade hur det var. Tjejen sa att hon kände sig lite sorgsen på grund av en bok som hon läste för tillfället. Vi som satt vid bordet tittade på boken. En av de vuxna frågade om det var den där boken vilken handlar om en tjej som inte mår så bra och därför skär sig, det var det. Hon sa att tyvärr kan böcker om detta bara göra det värre,

att fler börjar skära sig. Tjejen vid bordet sade att för henne var den bra och att hon inte påverkats på det sättet. Den vuxna sa att för några är den nog bra, för andra passar den inte alls.

Skolans uppehållsrum finns tillgängligt för eleverna under dagtid när de har sina raster och lediga tid över lunchen. På skolan går elever från årskurs 3 till 9, men det är mest de äldre eleverna som vistas i uppehållsrummet. Det arbetar även en skolvärdinna där mellan 8-16:30 vars uppgift är att uppmärksamma skolkande elever, vara ett vuxenstöd under rasterna och se till att det är bra samvaroformer på uppehållsytan.

Analys i tre delar

Nedan följer ett analysavsnitt indelat i tre delar, sammanvävda både med empiriskt material från ovan nämnda miljöbeskrivningar och med intervjupersonernas berättelser. Texten presenteras i processform, det vill säga utifrån från en etableringsfas och en pågående verksamhetsfas. Dessa faser växte fram under bearbetnings- och analysarbetet och symboliserar respondenternas olika reflektions- och handlingsmönster inom respektive del. **Etableringsfasen** står för den del av observationerna och intervjuberättelserna vilka handlar om hur respondenterna knyter kontakter, etablerar relationer, inleder samtal och så vidare. Struktureringen av materialet visade att denna inledande fas fanns representerad i undersökningens empiriska material, både observationer och intervjuer, dock inte i den utsträckningen att analysen kunde göras utifrån varje tema som rubrik. I den **pågående verksamhetsfasen** däremot, har materialet sorterats in under respektive tema och på så sett givit både djup och bredd till analysen. Fasen avser att återge hur respondenterna upprätthåller relationer, skapar samtalsklimat, reflekterar och tänker kring sitt arbetssätt och sina klienter/ungdomar. Avslutningsvis återges en analys gjord utifrån ett kortare tidsperspektiv och en mindre kontext, gruppträffen. **Gruppträffsanalysen** är ämnad att återge hur processen av etablering, pågående verksamhet och avslutning återfinns i andra sammanhang.

Uppdelningens syftar att visa hur de professionella reflekterar och handlar utifrån den socialpedagogiska modellen i olika delar av sitt arbete. I verkligheten flyter dock dessa indelningar ihop och pågår ständigt vid sidan av varandra, vilket läsaren bör vara uppmärksam på.

Etableringsfasen

Etableringsfasen avser att beskriva den del av de professionellas arbete som har att göra med den inledande och kontaktskapande sidan av det sociala arbetet. I följande text kopplas intervjupersonernas beskrivningar till de fyra teman i den konstruerade socialpedagogiska modellen. Intervjupersonernas arbete börjar alltid med att skapa förutsättningar för att etablera förtroendefulla relationer, vilka ligger till grund för deras kommande arbete. Intervjupersonerna beskriver hur olika lång tid det kan ta att skapa relationer, men att det är något de alltid strävar efter att göra:

”Vi försöker ha en attityd utåt som är väldigt öppnande och kravlös när de kommer hit för första gången.”

”Det är mycket enklare för både föräldrar och ungdomar att ta kontakt med oss eftersom vi ofta redan presenterat oss på föräldramöten eller hängt i uppehållsrummet på skolan och pratat med eleverna.”

”För mig är det viktigt att ha kontakt med många människor i området, att mingla runt och synas, det underlättar kontakten”

”Vi arbetar relationsbaserat och har med relationsbyggandet i allting som vi gör, vi försöker lära känna alla.”

Ovan nämnda citat visar hur intervjupersonerna försöker underlätta och lägga grunden för kontakter och relationer. Dels genom att vistas där ungdomarna är och dels genom att ha en öppen attityd till ungdomarna som kommer till dem. Sett ur ett socialpedagogiskt perspektiv skapar de professionella den inledande kontakten genom att de utgår från den situation som ungdomarna befinner sig i för tillfället. Det är Jag-Du relationen som syns i deras sätt att beskriva kontakten. Att synas och befinna sig i andra människors livsvärld ses av respondenterna som en grundläggande förutsättning för relationsskapandet. De använder sig av den kommunikativa handlingen genom att möta människor i de vardagssituationer de befinner sig i. Nedan följer några ytterligare citat på detta område:

”En relation kan ju skapas på alla möjliga olika sätt, genom att man åker mycket bil ihop, eller att man gör saker tillsammans inte bara i prat, pratet kommer ju med automatik sen.”

”Man kan träffas i skolan man kan gå på bio, man kan laga mat, det är alltid klienterna som bestämmer hur våran kontakt ska se ut, så utifrån det skapas en relation.”

”Det är alltid egentligen individuellt hur du får ditt förtroende från ungdomarna, man får vara med i samtalen och prata och det dröjer inte lång tid förrän de börjar prata med en om man står bredvid.”

De yrkesverksamma har en öppenhet för att relationer tar olika lång tid att etablera, vilket bottnar i vikten av att vara där ungdomen är, att som professionell kunna skapa alternativa situationer för hur relationen kan byggas upp. Redan i etableringsfasen blir den praktiska handlingen en del av respondenternas sätt att utforma arbetet. Genom att intervjupersonerna använder sig av aktiviteter såsom; matlagning, klättring, bio och bilåkning, arbetar det utifrån vad Madsen (2001) beskriver vara en praktisk sida av det socialpedagogiska förhållningssättet. Inom ramen för denna praktiska sida visar intervjupersonerna hur de strävar efter att ge relationen en informell prägel, där samtalet inte står i centrum. Det terapeutiska samtalet (Camilleri, 1996) får därmed stå tillbaka för den socialpedagogiska modellens metoder. Vidare ger intervjupersonerna uttryck för relationens betydelse för det fortsatta arbetet:

”Jag kan inte gå omkring här och sätta gränser för ungdomar som jag inte har någon relation till, jag lär känna dem först och först därefter kan jag sätta gränser om det behövs eller hjälpa dem vidare på ett eller annat”

”Arbetet kräver och underlättas av att jag har en relation, för då jag redan har en relation så är det utifrån den sen mycket lättare att komma fram och fråga eller föreslå olika aktiviteter.”

”Vi ska ju påverka dem positivt, de skolkar i skolan, rör inte på sig, har inget intresse, inget mål med sin tillvaro, röker, dricker. Vi vill ju påverka dem att hänga med på roliga saker, det underlättar att känna dem då.”

Citaten visar på ett av det sociala arbetets mest grundläggande moment, att relationen är en förutsättning för att genomföra arbetet. Sett ur modellen uttrycker respondenterna även att relationen behövs för kunna föreslå olika aktiviteter, det vill säga ligger till grund för

integrerande läroprocesser. Dessa citat får även symbolisera övergången till nästa fas i processen som handlar om den etablerade delen av verksamheten, de delar som har att göra med det fortlöpande arbetet och de processer som pågår där.

Pågående verksamhetsfasen

Den pågående verksamhetsfasen beskriver den del av intervjupersonernas arbetsätt och reflektionsmönster som har med det löpande arbetet att göra. För att ge analysen ytterligare djup har materialet strukturerats, bearbetats och kopplats till modellens fyra teman, vilket även gör analysdelen lättöverskådlig då de använts som rubriker. Nedan presenteras respondenternas berättelser, samt analysen av dessa i förhållande till de socialpedagogiska begreppen, relation, läroprocesser, genus och praktisk handling.

Relation

När kontakten är etablerad mellan ledare och individ eller grupp har resonemanget hos mina intervjupersoner gått över till att handla om relationen utifrån det privata/professionella, vad de själva anser viktigt och hur de tror att relationen upplevs utifrån.

”Den [relationen] är alltid professionell det är liksom ingen tvekan vare sig från föräldrar eller ungdomar när vi träffas, de tror inte att man är mammas väninna eller så och däri ligger grunden till det professionella. Sen kan aktiviteterna se ut som att det inte är ett jobb, när man fikar eller så men det finns ett syfte med dem.”

”Något som jag tycker är viktigt och värderar högt i arbetet är att vara en tydlig vuxen, jag är inte här för att bli kompis med ungdomarna, även fast det är det som vi blir mer eller mindre, fast hela tiden med den tydliga rollen som vuxen.”

”Det är det professionella snarare än det vardagliga som bygger upp relationen, men det kan mycket väl uppfattas som det vardagliga och det tycker jag är proffsigt, om man kan vara så pass proffsig att det uppfattas som vardagligt och att det inte är så märkvärdigt, då är det professionellt.”

Respondenterna beskriver den socialpedagogiska relation som utvecklas när en professionell, som representant för systemet möter en människa i vardagslivet i sin livsvärld. De är både med utgångspunkt i Jag-Du och Jag-Det relationen som kontakten utformas. Jag-Du relationen uppfattas vara den som syns utifrån, den sida av relationen som har en informell och vardaglig prägel. Relationen bygger på de professionellas systemtillhörighet och har ett formellt syfte genom Jag-Det begreppet. De yrkesverksamma använder sig av den kommunikativa handlingen för att skapa vardaglig kontakt i en annan människas livsvärld, samtidigt som deras intention är skapad av systemet. De använder sig själva som verktyg i processen för att skapa denna icke märkvärdiga och informella vardagssituation, vilket ingår i modellens relationsskapande. Just denna personliga del av relationen väcker funderingar och tankar hos respondenterna:

”För mig personligen arbetar jag mycket med var gränsen går mellan personligt och privat, det är väldigt lätt att gå in och prata om egna erfarenheter när de beskriver sina känslor och erfarenheter, men det inte mig det handlar om det är ju dem.”

”Det är ju en väldigt privat relation egentligen, samtidigt som det inte får bli för mycket från min sida, vi arbetar för att bygga upp en trygg och sund relation där vi har respekt för varandra.”

”Jag visar dem aldrig hundra procent vem jag är, det är ett annat förhållningssätt när jag går ut min yrkesroll gentemot grannarna hemma. Här som professionell tar man ett större ansvar.”

Dessa beskrivningar och reflektioner är ett uttryck för det spänningsfält i vilket den socialpedagogiska relationen konstrueras. Reflektionerna handlar om det personliga och det privata, var gränsen går. Genom att berätta om sig själva och arbeta utifrån ömsesidighet och dialog, lägger respondenterna en socialpedagogisk grund för kontakten, samtidigt som deras systemtillhörighet begränsar en alltför privat inblandning. Citaten visar alltså att man som professionell på besök i en annan människas livsvärld, aldrig kan skapa relationer som enbart bygger på den kommunikativa handlingen eller Jag-Du relationen. Som det ena citatet beskriver så finns det ett syfte med relationen, att ungdomarna ska få respekt och förtroende för de professionella, vilket i sig ger den asymmetrisk relation som allt socialt arbete präglas av. Å andra sidan beskriver nedanstående citat vikten av det privata inslaget när en professionell person vill utveckla en betydelsefull relation till en ungdom:

”För att vara den [betydelsefulla vuxna] så är det viktigt att ha det privata, mellan mig och en ungdom, det kan börja i grupp, men sen pratar man vidare i enskildhet.”

Läroprocesser

I kommande avsnitt analyseras respondenternas beskrivningar utifrån begreppet läroprocesser. I de tre verksamheter som studerats arbetar de professionella med att skapa läroprocesser med avsikt att främja social förändring och därigenom ungdomarnas möjlighet att hantera sina liv. De två inledande citaten fångar in några centrala delar i modellens läroprocesser:

”Genom att vi använder oss av vårt grundmaterial med samarbetsövningar, lekar och lära känna varandra försöker vi bryta de mönster som finns i klassen. När man gör det så kommer de underfund med att det är kul och att det kan ge någonting, att man vågar släppa lite då blir man inte lika elak mot någon som man haft så roligt med.”

”Vi är där för att skapa situationer som bryter mönster och skakar om lite grand, egentligen allra helst få dem att lyssna på varandra när någon berättar något, eller respektera när någon inte vill berätta. Alla elever i klassen behöver inte tycka lika mycket om varandra, men man ska ändå kunna respektera varandra och lyssna när någon berättar.”

Intervjupersonernas sätt att skapa kontexter ur vilka sociala förändringsprocesser kan växa fram, visar på hur de använder sig av modellens läroprocesser. Respondenterna använder sig av praktiska övningar för att skapa förutsättningar för narrativa situationer. Ungdomarna ges tillgång till nya sidor hos sig själva och varandra genom berättelser så att negativa mönster kan brytas och ersättas av positiva processer. Deras socialpedagogiska fokus att förstärka det som redan fungerar är tydligt i citatet nedan:

”I klassen, precis som i familjerna rotar vi inte så mycket i själva problemet eller tittar bakåt, utan vi försöker se till att det som är positivt kommer fram och byggs vidare på.”

Vidare skapar de professionella läroprocesser med utgångspunkt i att ungdomarna ska få ökad tillgång till sitt och andras medvetande (förmåga till intersubjektivitet) genom samarbetsövningar och lekar, vilka leder till sociala förändringsprocesser med betoning på förståelse, ömsesidighet och dialog. Utifrån den socialpedagogiska modellen letar inte ledarna

efter information som kan ligga till grund för något beslut om att någon ungdom är problemet, de ser snarare till den kollektiva process som Madsen (2006) beskriver återfinns omkring alla problemsituationer.

”Vi tror ju inte riktigt att det är så att en ungdom skapar alla problem, utan vi tror att det är systemet i klassen, rollerna eller mönstren som är orsaken. Det räcker att vi träffar klassen en eller två gånger för att vi ska kunna se att det är en och två led utanför den inre problemklickern som håller igång detta. Alla i en klass, elever och lärare påverkar varandra på ett eller annat sätt. Vi säger det både till lärare och föräldrar att det inte är bara Kalle eller Olle som är orsaken till problemet utan att alla är delaktiga och ingen är oskyldig, plus att det går att göra annorlunda och det går att förändra.”

”Det är aldrig så enkelt att man bara kan ta bort en person och sen bli av med problemet. Då tror man att problemet ligger bara hos en individ.”

De professionellas syn på omgivningens påverkan och inverkan i en problemsituation är ett sätt att se på sociala problem ur ett socialpedagogiskt förhållningssätt. Det individuella perspektivet får stå tillbaka för förändringar i omgivningen. Genom att göra lärare och föräldrar uppmärksamma på hur de resonerar samt göra dem delaktiga i arbetet, är ett socialpedagogiskt sätt att skapa helhet i förändringsprocessen. Respondenterna beskriver hur de arbetar med att förändra och möta attityder hos ungdomarna på följande sätt:

”De kan häva ur sig allt möjligt. Då hade nog många andra bett dem dra åt helvete, men här försöker man spinna vidare på det som de sagt med frågor som; ... är du säker på det? Hur funderar du då? Varför?”

”Det där med pekpinne spelar ingen roll, det får ingen effekt. Vi får försöka kliva in och ge dem en annan synvinkel på vad de sagt. Vi kan inte hålla på att säga så säger man inte för inte det får ingen effekt alls det får inte dem att tänka annorlunda.”

”Om någon säger att den tycker att det är skithäftigt med alkohol så kan man sätta sig och prata och fråga hur kommer det sig att du väljer att dricka alkohol och vad är det som är så bra med att dricka alkohol. Man kan inte bara säga nej, man måste ge alternativ för dem att fundera över”

Den socialpedagogiska läroprocessens grundtanke att som professionell möta ungdomar i ett dialogiskt och reflexivt sammanhang visar sig ännu en gång i intervjupersonernas beskrivningar. Syftet med att förändra attityden bottnar inte i tillrättavisningar av uppfostrande karaktär utan är istället kopplade till dialog och intresse för en annan människas livsvärld. Genom att ställa frågor och intressera sig för ungdomarna istället för att använda ”pekpinnar” ger de professionella andra synvinklar på ungdomarnas uttryck. Det främjar den medvetandegörande sidan av läroprocesser som Freire (1972) beskriver utvecklas i ett dialogiskt sammanhang mellan lärare och elev. Det är intervjupersonernas sätt att; visa på alternativ, ställa nyfikna och problematiserade frågor samt främja reflexiv förmåga som förändrar attityden. Vidare har respondenterna socialpedagogiska avsikter då de vill förändra de strukturella förutsättningarna:

”När andra verksamheter ser en ungdom som bråkig och stökig så försöker jag se det som är bra och som fungerar och trycka på det. Jag försöker att i så stor mån det går att inte bry mig om vilka idéer det finns om den unges dåliga sidor. Jag ser det inte som förebyggande utan jag tänker att det ska utveckla den unge att se på sig själv mer positivt så att de andra sidorna blir mindre, det gör jag ju inte för att undvika stökighet eller så, det som andra ser som stökigheter kan jag ibland uppmuntra för att jag ser det som utvecklande för just den ungdomen.”

Citatet får avsluta avsnittet om läroprocesser då det fångar in flera av modellens centrala delar. För det första syns socialpedagogiken i respondentens sätt att arbeta för positiva förändringsprocesser som kan ge sociala färdigheter hos ungdomarna så att de får bra bilder av sig själva. För det andra syns det i intervjupersonens sätt att se på den unges problematik utifrån en annan synvinkel än den i övrigt dominerande. För det tredje genom personens inställning till att uppmuntra ett beteende som av andra ses som ett problem, med som av respondenten uppfattas som utvecklande för ungdomen.

Genus/jämställdhet

I det pågående arbetet beskriver intervjupersonerna hur de på olika sätt arbetar jämställdhetsfrämjande och genusproblematiserande ur ett socialpedagogiskt perspektiv. Två citat får inleda det tredje temats resultat och analysdel:

”I umgänget ute i den öppna verksamheten så känns det som att man över lag får hålla tillbaka killarna och lyfta tjejerna. Att på något sätt få tjejerna att ta för sig bättre och kanske att få grabbarna å reflektera mer å tänka igenom eftersom de ofta är väldigt spontana och tänker inte igenom varför och hur och så där.”

”Jag tycker att man behöver synliggöra tjejer och killar lika mycket så att killarnas brötighet får en annan uppmärksamhet.”

Respondenterna använder sig själva som verktyg när de försöker skapa alternativa egenskaper för killar och tjejer. Deras medvetenhet kring genusordningen är en förutsättning för att skapa förändringar genom den socialpedagogiska modellen. Genom att synliggöra och visa på alternativa sätt för killar respektive tjejer att vara på, använder respondenterna läroprocesser avsedda att vrida ungdomarnas beteenden utifrån genus. Intervjupersonerna beskriver ytterligare hur de arbetar med genus:

”Vi försöker tänka att vi ska aktivera både killar och tjejer i saker som händer. Exempelvis när det gick sönder en stol och en tjej fick vara med att laga den stolen. Det är sådana situationer vi arbetar med.”

”När vi arbetar med dem som är lite äldre så brukar vi utgå från vad som är ok att jobba med utifrån att man är kille eller tjej; kan en tjej bli bilmekaniker eller kan en kille arbeta på dagis? Vissa är väldigt fasta medan andra är mer så att man kan göra som man vill. Vi försöker vidga deras perspektiv. Vi har väl inte direkt någon gemensam idé för hur vi ska möta detta, men vi försöker att luckra upp det som finns i och med att vi kan provocera och få dem att tänka till lite.”

Via aktiviteter och övningar tillrättalägger de läroprocesser för att vidga ungdomarnas perspektiv och inställning till vad som är ok för killar respektive tjejer. Genom att delaktiggöra tjejer i reparationsarbete använder sig intervjupersonen av en praktisk handling för att arbeta jämställdhetsfrämjande. Det är ett genomgående drag i respondenternas beskrivningar, hur de genom övningar, aktiviteter och samtal försöker medvetandegöra och vidga de ungas uppfattningar kring genus. De bidrar i socialpedagogisk anda till att omförhandla det rådande genuskontraktet, vilket emellanåt uppfattas vara svårt:

”Det är lätt att ibland gå på killarna när det är stökigt och bråkigt att gå på den bråkiga killen. Det får man akta sig för.”

”Vi hade vid ett tillfälle ett tjejbord i pingis, det blev tjafs kring detta. Killarna blev besvikna och ville spela när det var ledigt. Det var tufft och mötte motstånd även bland övrig personal.”

Genusordningen påverkar intervjupersonerna i deras arbete. De olika förväntningarna utifrån kön tvingar dem att reflektera och uppmärksamma hur de bemöter ungdomarna. Via praktisk handling stärker intervjupersonerna tjejernas delaktighet och utrymme i verksamheten, de agerar jämställdhetsfrämjande utifrån modellen för socialpedagogiskt handlande. Metoden möter motstånd från både killar och annan personal vilket visar på genuskontraktets fasta och icke förändringsbenägna struktur. Respondenterna arbetar för förändringar utifrån genus dels genom att själva vara medvetna om de begränsningar genuskontraktet innebär och dels genom att praktiskt tillrättalägga aktiviteter så att alternativa sätt att vara presenteras.

”Vi kan inte bara förutsätta att killarna gillar att spela biljard och pingis.”

”Vi kan inte bara göra det som alla tror att tjejer är intresserade av det blir så stereotypt, så därför gjorde vi också de här andra grejerna, vi åkte iväg och spelade Laserdome och hade lite självförsvar, vi hade gevärsskytte för att ändå stärka tjejerna i det och bli lite mer tuffare kanske. I slutändan var det ändå dans och karaoke som tjejerna intresserade sig av.”

”Det märker vi vid pyssel och så att det finns ett motstånd från killarna först och sen sitter de ändå där och målar sitt lilla påskägg jättenoga, de tycker att det är ganska kul de med. Så där försöker vi att göra det mindre stereotypt, även om det blir det, vi trillar väl in i det med.”

Citaten beskriver hur aktiviteter med alternativa handlingsmöjligheter presenteras med avsikt att göra samvaron mindre stereotyp, men att både ungdomar och professionella faller in i traditionella mönster emellanåt. Intervjupersonerna försöker ändå skapa förutsättningar för en socialpedagogisk socialisationsprocess med syfte att både bredda och stärka den mänskliga identiteten. Ledarna använder sig av imitationsmodellen genom att föregå med gott exempel:

”Sen är det att vara en bra förebild, det är ju det jag är när jag sitter här. Då kan jag inte, tycker jag, ställa mig och röka sen eller ha på mig kläder som jag tycker att de inte ska ha, de ska inte komma i korta kjolar och urringat, jag måste ju leva som jag lär och visa att sån här är jag och det kanske är något som de kan använda sig av.”

Intervjupersonen använder sig av det Bruner (2002) kallar imitationsmodellen, ur ett genusperspektiv. Att använda sig själv som verktyg för att med handling och språk lära ut ett gott beteende utifrån att vara tjej är att tillämpa modellens läroprocess byggd på imitation.

”Vi vill upplysa och stärka dem [tjejerna] på de sätt vi kan och det är genom att prata om saker och ting, att få dem att börja fundera att sätta ett litet frö som de kanske kan fastna och det kanske växer något där ifrån, få dem att reflektera över att det är ok att inte alltid raka sig under armarna, orkar man inte en dag så kanske det är ok, man får börja smått för det är ju inte några enorma förändringar vi är ute efter utan bara att kunna få dem att ha en sund inställning till sig själva med självrespekt och självkänsla.”

”Det är som ringar på vattnet, de kanske förändras av att vara med i den här gruppen, samtidigt som de själva bidrar med förändringen genom att bete sig som bra förebilder”

De professionella är medvetna om att de skapar kontexter och startar processer, vilka är en del av förändringsarbetet i ett längre perspektiv. De för medvetandegörande och reflexiva samtal med tjejerna för att synliggöra det strukturella hinder som sätter ramar för hur tjejernas

kroppar ska se ut. I Freires (1972) anda arbetar de för frigörelse genom reflektion och handling, reflektion genom det dialogiska sammanhanget de har med tjejnerna och handling via alternativa sätt att förhålla sig på.

Praktisk handling

Ett tema som återkommer i respondenternas beskrivningar av sitt sätt att arbeta är praktisk handling. De skapar sammanhang och situationer genom aktiviteter, görande, övningar, lekar, spel och så vidare som ligger till grund för forandet av relationer, skapandet av läroprocesser och problematiserandet av genus. Genom praktisk handling organiserar verksamheterna sina möten med ungdomar så att det uppstår vardagsliknande situationer och informella kontakter. Och omvänt, de professionella vistas i vardagsmiljöer där det uppstår aktiviteter och skapas Jag-Du relationer.

”Ibland handlar arbetet om små saker som att spela biljard med en ungdom själv som inte kan spela och är lite nervös och stärka den i det för att den kan umgås på ett bättre sätt med de andra ungdomarna så att den kan ingå en gemenskap på ett högre plan.”

”Det [bemötandet] handlar om att vara öppen och fråga saker om vad de gör och vilka de är, typ spela pingis och prata om livet. Hela bemötandet försöker jag ha på det sättet, så lite som möjlighet ha krav på dem. Ju mer man känner dem ju mer krav kan man ha.”

Genom att använda en praktisk aktivitet skapar intervjupersonerna kontexter enligt modellen utifrån vilka de professionella avser att arbeta med stärkande och frigörande läroprocesser, eller lägga grunden till en relation.

”Vissa ungdomar vill fika eller gå på bio, eller laga mat, någon vill träffas på skolan, eller ha hjälp att våga lyfta saker till sina föräldrar.”

”En relation kan ju skapas på alla möjliga olika sätt, genom att man åker mycket bil ihop, eller att man gör saker tillsammans inte bara i prat, pratet kommer ju med automatik sen.”

Den informella karaktären som skapas i relationen mellan ungdomar och yrkesverksamma har en formell prägel, respondenterna har intentioner med sina kontakter. De använder den praktiska handlingen för att hitta andra vägar till kontakt och samtal än genom det traditionella terapisalet. De professionella har ett syfte med relationen till ungdomarna, relationen präglas, förutom kompositionen av deras systemtillhörighet, att de är där för att arbeta med ungdomarna:

”Jag vill ge dem nycklar och kunskap att kunna vara med andra människor på ett bra sätt. Jag vill kunna vara en slags möjliggörare, jag vill vara nycklarna för ungdomarna så att de kan få olika vägar av mig hur de ska ta sig till sina mål.”

Intervjupersonens citat fångar tydligt in intentionen i arbetet, basen i den formella relationen. Respondenten använder sig själv som ett verktyg för att uppnå sin professionella avsikt. Genom att vara en möjliggörare och öppna dörrar för ungdomarna, behövs det personliga engagemanget som framkommer i beskrivningen. Här används både modellens praktiska handling och läroprocesser i syfte att främja social förändring och alternativa vägar in i gemenskapen. Nedan beskrivs ytterligare ett sätt att integrera modellens teman med varandra:

”Om någon säger att alla som har frisyrgelé är bögar så spelar det ingen roll att säga nej så är det inte, då får man ta diskussionen från en annan vinkel. Vi har även diskussionsgrupper regelbundet. Då arbetar man med hjälp av värderingsövningar och man kan prata med dem i mindre sammanhang man tvingar dem i princip fast under trivsamma sammanhang att prata i grupp. Där får man verkligen se vad de tycker och känner och så, och de får möjlighet att stå upp för sina åsikter. Det stärker deras självförtroenden att våga stå för din åsikt, det stärker dem. Alla får säga någonting och man ser att de växer och får bättre självförtroende.”

De låter den fostrande delen av arbetet stå tillbaka för presentation av andra synvinklar, samtidigt som värderingsövningar kopplas till ämnet, vilket är att integrera sociala förändringsprocesser med praktisk handling. Vidare är ämnet i sig kopplat till föreställningar om vad som är acceptabelt utifrån kön, så arbetet präglas ytterligare av ett tema i modellen, genus. Citatet och dess trefaldiga socialpedagogiska innebörd får avsluta det fjärde temats förekomst under den pågående verksamhetsfasen.

Gruppträffsanalys

De delar av den process som beskrivits ovan återfinns inom socialt arbete på olika sätt. Dels pågår kontaktskapandet, den rullande verksamheten och avslutningen i ett längre tidsperspektiv och dels återfinns delarna i tidsmässigt kortare sammanhang. För att exemplifiera detta har den gruppträff som observerats legat till grund för kommande avsnitt, det vill säga analyserats utifrån sina olika faser, kopplat till modellen för socialpedagogiskt förhållningssätt.

Träffen inleds med att fika och prata fritt tillsammans, ledare och tjejer. Här har ledarna en avvaktande hållning och försöker få en bild av hur det är i gruppen, om det finns konflikter, eller om föreliggande träff kommer att påverkas av någon händelse sen de sågs sist.

Den inledande fasen innehåller praktiska moment utformade att skapa en vardaglig situation som kan ligga till grund för träffen. Att fika tillsammans är ett sätt att skapa mellanmänniskt samspel med utgångspunkt i tjejernas livsvärld och de processer som upptar dem för tillfället. Ledarna använder den socialpedagogiska modellen genom sin öppenhet och nyfikenhet inför vad som påverkar tjejerna för tillfället.

När tjejer och ledare tagit plats i rummet för träffen inleds den med att alla ges möjlighet att berätta hur de känner sig idag. Tjejerna beskriver en efter en hur deras känsla för dagen är. Ledarna avbryter några vid tillfälle och hänvisar till respektbegreppet, att lyssna och låta andra prata till punkt.

Inledningsrutinen är ett socialpedagogiskt synliggörande och medvetandegörande av tjejerna. Ledarna låter alla komma till tals och säga sitt ord, vilket Freire (1972) beskriver som ett grundläggande moment i förändringsprocessen. Tjejerna ges möjlighet att beskriva var de själva befinner sig för tillfället och i linje med modellens frigörande, stärkande och delaktiggörande syfte läggs grunden för gruppträffen.

Vidare i träffen uppstår en diskussion kring tjejernas vilja att börja bära de tröjor som verksamheten delar ut, så snart tjejerna visar kan vara bra förebilder. Ledarna säger att de inte tycker att tjejerna är där ännu, men att de kommit en bit på väg. De hänvisar till den tidigare gjorda spårvagnsresan och berättar att när de märker att tjejerna är bra förebilder i dessa sammanhang så kan de ta upp diskussionen igen.

Genom diskussionen om tröjorna växer bilden av en tänkt läroprocess med tillhörande sociala förändring fram i ett längre tidsperspektiv. Sett utifrån modellen är möjligheten att få bära verksamhetens tröjor ett praktiskt inslag i en läroprocess avsedd att främja social förändring i form av bättre beteende hos tjejerna. Ledarna försöker med hjälp av praktiska exempel från spårvagnen skapa en inre bild hos tjejerna kring hur de ska bete sig för att förtjäna tröjorna. De använder sig av sin praktiska kompetens genom att i arbetet med tjejerna förena produkt (att få bära en tröja) och process (att bli en bra förebild). Ledarna åker med på spårvagnen för att koppla samman gruppträffen med hemmiljön, vilket är att ge läroprocessen ett helhetsperspektiv. I likhet med Stings (2004) beskrivning av bildningsprocesser som försiggår i informella sociala sammanhang, är spårvagnsresorna ett sätt att ta tillvara de sociala interaktioner som sker i det offentliga rummet när tjejerna åker fram och tillbaka till träffarna.

Gruppträffen fortsätter med att vi spelar ett spel som är framtaget av verksamheten. I spelet finns uppgifter av både praktisk och resonerande karaktär. Tjejerna ska två och två försöka få så många kort som möjligt att stanna mellan olika delar av kroppen, antal kort ger samma antal stjärnor att placera på det egna lagetets himmel. I spelet presenteras även olika påståenden vilka laget ska svara på tillsammans. Vidare finns det meningar som är påbörjade men som tjejerna ska avsluta var och en i laget. De teman som hela tiden återkommer i spelet handlar om att ta ställning till hur man förväntas vara, vad som är viktigt i relationer och i livet. Tjejerna ger emellanåt uttryck för typiska "kvinnliga" reaktioner. Ledarna deltar i spelet, men låter tjejerna styra diskussionen samtidigt som säger var de själva står i olika frågor. Det är ofta som ledarna visar på alternativa sätt att reagera på ett påstående.

Situationen är ett exempel på att de arbetar utifrån modellen vad gäller tillrättaläggandet av läroprocesser med utgångspunkt i praktisk aktivitet. Det är en läroprocess med stärkande och frigörande karaktär som de främjar. Detta samtidigt som det pågår ett medvetandegörande av genussystem och de förväntningar som finns på tjejerna. Genom att tillsammans med tjejerna spela spel med inbyggda påståenden om vad som är viktigt här i livet utifrån genus, skapar de läroprocesser med syfte att starta reflexiva processer hos tjejerna och stärka dem i att hitta en bredare repertoar att handla utifrån. Den kommunikativa handlingen använder ledarna för att visa på alternativa sätt att förhålla sig till förväntningar utifrån genus. Utifrån Svaleryds (2005) resonemang är det även det som krävs av en pedagog för att kunna arbeta jämställdhetsfrämjande.

För att knyta an ytterligare till den socialpedagogiska modellen skapar ledarna relationer med utgångspunkt i Jag-Du begreppet. Relationen präglas inte av tillrättavisningar eller har inslag av uppfostrande karaktär, den har en informell ton och präglas av en ömsesidig dialog mellan ledare och tjejer. Det faktum att professionella har en formell intention med relationer i socialt arbete visar sig när ledarna använder Jag-Det relationen för att fatta beslut utan tjejernas medverkan.

När spelet är avslutat och ena laget har vunnit är det dags att runda av träffen. Det uppstår en lite rörig situation där några av tjejerna är på väg att lämna rummet, medan några placerat sig i soffan. Ledarna ropar in de tjejer som är gått iväg och säger att de inte är klara än, men tjejerna har bråttom till träningen. Träffen avslutas i alla fall med ett försök till en runda där alla ges möjlighet att säga något kort om upplevelsen av dagens möte, trots att halva gruppen redan gått.

Den avslutande fasen av träffen får ett abrupt slut när livet utanför gör sig påmint. Det går ändå att koppla den avslutande delen till samma socialpedagogiska teori om att delaktiggöra och synliggöra alla i en grupp genom att tillhandahålla en struktur med övningar där varje individ ges möjlighet att säga sitt ord. Gemenskapen stärks och bekräftas av att tjejer och ledare lyssnar på varandra på ett ömsesidigt sätt. Genom den avslutande rundan skapas en

förändringsprocess där den som har ordet stärks av att säga sitt ord, samtidigt som de andra ges tillfälle att reflektera och lyssna till den personen. Även fast träffen får en rörig avslutning har ledarna ändå möjlighet att avrunda genom att de alltid åker med tjejerna till den stadsdel där de bor.

5 Sammanfattning

I resultat och analysavsnittet framkommer det tydliga kopplingar mellan de yrkesverksammas beskrivningar av sitt arbete med ungdomar och den socialpedagogiska modellen. Detta visar sig även i de observationer jag gjort på respektive verksamhet. Genom att använda sig av den kommunikativa handlingen, Jag-Du relationen och ömsesidig dialog skapar och utformar de professionella socialpedagogiska relationer. I socialt arbete spelar relationen mellan socialarbetare och klient en viktig roll i arbetet, särskilt som grund för det terapeutiska samtalet. Det utmärkande för den socialpedagogiska relationen är dock att den sker i vardagliga och informella sammanhang, med utgångspunkt i individens livsvärld och aktuella situation. Respondenterna skapar modellens relation mellan sig och ungdomarna, då de genom att tillhandahålla öppna dialogiska sammanhang försöker hitta alternativa former för samtal.

Vidare främjar respondenterna positiva förändringsprocesser genom att använda berättelser och övningar utifrån vilka ungdomarna får tillgång till nya och annorlunda bilder sig själva och varandra. Intervjupersonerna förändrar även i ungdomarnas omgivning då de genom det narrativa perspektivet inkluderar föräldrar och lärare i den sociala förändringsprocessen. Modellen kommer ytterligare till uttryck i respondenternas sätt att förändra attityder. Intervjupersonerna förhåller sig frågande och undrande inför ungdomarnas uttalanden eller beteenden, vilket utvecklar medvetandegörande processer av lärande utifrån reflektion, eftertanke och handling.

I resultatet och analysen framkommer modellens tredje tema när respondenterna beskriver sitt arbete med killar respektive tjejer. Genom att dels vara medvetna om, samt medvetandegöra strukturella hinder och begränsningar utifrån kön, förenar de professionella socialpedagogiskt förhållningssätt med jämställdhetsarbete. De presenterar alternativa sätt att förhålla sig på som kille respektive tjej, samt uppmuntrar dem att reflektera, ifrågasätta och handla emot rådande normer och värderingar.

Det fjärde och sista temat fungerar sammanflätande för de andra tre. Utformningen av relationer, främjandet av sociala förändringsprocesser och ifrågasättandet av genusordningen präglas alla av den praktiska handlingen när informanterna organiserar sitt arbete. Genom att använda sig av den kommunikativa och den expressiva kompetensen utformar de aktiviteter som ligger till grund för arbetet. Respondenterna använder den praktiska handlingen när de spelar pingis, lagar mat, åker bil, leker, spelar spel och så vidare, för att skapa förutsättningar för utvecklandet av den socialpedagogiska relationen. Genom samma aktiviteter tillrättalägger de och arbetar för social förändring och läroprocesser. Vidare förenar de praktisk handling och jämställdhetsarbete när aktiviteter och övningar utformas för att verka inkluderande för både tjejer och killar.

Diskussion och egna reflektioner

Slutligen är det intressant att tänka kring att trots skillnader i utbildningsbakgrund och professionstillhörighet mellan respondenterna, så visar de ändå upp ett likartat socialpedagogiskt förhållningssätt i sitt arbete. Troligtvis beror detta på att miljöerna och platserna som relationsbyggandet sker i påminner om varandra och är förhållandevis fria från krav och motprestationer. Informanterna beskriver hur dessa sammanhang innehåller positiva premisser, vilka underlättar kontakten och relationsskapandet till ungdomarna. Man skulle kunna säga att arenorna är både halvoffentliga, fritidsgården respektive skolans uppehållsrum och halvprivata, tjejgruppen. De professionella kan inte dölja sig bakom skrivbord, rutiner, tidsbokning eller annat som förstärker yrkesrollen, de är förhållandevis "nakna" i sitt möte

med ungdomarna. Deras "nakenhet" eller osynliggjorda systemtillhörighet skapar och möjliggör den informella karaktär som relationerna får. Detta beskrivs som fördelaktigt vad gäller skapandet och etablerandet av relationer, vilka ofta uppfattas som kamratliga och vänskapliga. Att de framstår som kamratliga skulle även kunna ses utifrån att de arbetar med ungdomar i kontexter där den mest förekommande definitionen av relationer är kompisrelationen. Vid sidan av, eller integrerat i samvaron finns dock de professionellas avsikter som sätter ramar för kontakten, de kamratliga relationerna har formella intentionerna. Samstämmigheten i intervjupersonernas beskrivningar kan både kopplas till den vardagliga kontexten och till den målgrupp arbetet riktar sig till. Vardagliga situationer och ungdomstiden är delar av det socialpedagogiska perspektivets utgångspunkter. Man skulle kunna säga att ett professionellt socialpedagogiskt förhållnings- och arbetssätt blir synligt genom modellens förekomst, en slags socialpedagogisk spiral innehållande; relationsbyggande, tillrättaläggande av läroprocesser, ifrågasättandet av genusstrukturer och praktiska aktiviteter. Var spiralen börjar och slutar är svårt att säga, men den utvecklas ur och bottenar i de vardagliga kontexterna och ungdomars möjlighet att vistas i och hantera dessa. Spiralen innehåller således både en praktisk och en teoretisk sida. Den praktiska sidan återfinns i intervjupersonernas sätt att tillhandahålla aktiviteter (sport, värderingsövningar, diskussionsgrupper, bilturer, matlagning, reparationer och så vidare), medan den teoretiska delen återfinns i deras inställning till hur relationer byggs, läroprocesser skapas och genus problematiseras. Begrepp som intervjupersonerna återkommer till; ömsesidighet, tillit, gränser, tydlig vuxen, bryta mönster, förändra attityder, stärka, ge nycklar och så vidare beskriver spiralens teoretiska utgångspunkter, vilken påverkar och påverkas av den praktiska utformningen. Den socialpedagogiska spiralen återspeglar processen i respondenternas beskrivningar av sitt arbete och skapas utifrån att teori och praktik befinner sig i dialog med varandra. Genom att reflektera och kring och anpassa sitt teoretiska förhållningssätt efter de behov och den situation ungdomarna befinner sig i för tillfället integrerar de professionella teori och praktik, vilket är att skapa en socialpedagogisk spiral.

Slutord

Det har varit intressant att se den socialpedagogiska modellen växa fram både ur teori och praktik. Vidare kan tänkas att liknande studier som denna är värdefulla för socialt arbete som ämne och profession, då det visar sig fruktbart att förklara och förstå arbetet utifrån en socialpedagogisk modell. Även för det socialpedagogiska perspektivet behövs dessa studier, särskilt med tanke på dess spretighet vad gäller teorier med relevans för förhållningssättet. Förslag till vidare forskning kan vara att antingen utforma liknande modeller utifrån någon annan teoretisk bakgrund, exempelvis det psykosociala eller det sociala omsorgsperspektivet eller arbeta vidare med socialpedagogiken som förståelseram för socialt arbete. Intressant hade varit om de som nyttjar verksamheterna hade involverats i undersökningen.

Källförteckning

Andersson, B. (2005). "Det offentliga rummets sociala pedagogik." Sid: 210-223, i Ander, B., Andersson, M., Jordevik, K. & Leisti, A. (red) (2005). *Möten i mellanrummet – Socialt förebyggande arbete med ungdomar*. Stockholm: Gothia.

Backman, J. (1999). *Rapporter och uppsatser*. Lund. Studentlitteratur.

Berglund, S-A. (2004). "Det välgörande med att uttrycka sig – social pedagogik och narrativa metoder i det moderna." Sid. 135-172, i Eriksson, L., Hermansson, H. & Munger A-C. (red) (2004). *Socialpedagogik och samhällsförståelse: teori och praktik I socialpedagogisk forskning*. Stockholm: Symposion.

Berglund, S-A. (2000). *Social pedagogik: i goda möten skapas goda skäl*. Lund: Studentlitteratur.

Blomdahl Frej, G. (1998). "Social omsorg och socialpedagogik." Sid: 18-33, i Blomdahl Frej, G. & Eriksson, B. (red) (1998). *Social omsorg och socialpedagogik: filosofi – teori – praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bruner, J. (2002). *Kulturens väv; utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.

Buber, M. (1997). *Jag – Du*. Ludvika: Dualis.

Camilleri, P.J. (1996). *(Re)Constructing social work*. Wiltshire: Anthony Rowe Ltd.

Elofsson, S. (2005). "Kvantitativ metod – struktur och kreativitet." Sid: 59-90, i Larsson, S., Lilja, J. & Mannheimer, K. (red) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, L. & Markström, A-M. (2000). *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, L. (2004). "Gemenskap nu och då." Sid: 71-106, i Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (red) (2004): *Socialpedagogik och samhällsförståelse: teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Eslöv: B. Östlings bokförlag symposium.

Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.

Hallstedt, P. & Högström, M. (2004). "Utbildningar i socialpedagogik." Sid: 107-122, i Magnusson, F. & Plantin, L. (red) (2004). *Mångfald och förändring i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Henriksson, B. & Månsson, S-A. (1996). "Deltagande observation." Sid: 11-51, i Svensson, P-G. & Starrin, B. (red) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Y. (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.

Holme Mange, I. & Solvang Krohn, B. (1991). *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Madsen, B. (2001). *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Madsen, B. (2006). *Socialpedagogik: integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Mathiesen, R. (2004). "Socialpedagogik från teori till praxisfält – inblick i den tyska diskursen om socialpedagogik från 1890-talet fram till Weimartiden." Sid: 15-54, i Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (red) (2004). *Socialpedagogik och samhällsförståelse: teori och praktik i socialpedagogisk forskning* Stockholm: Symposium
- Larsson, S. (2005). "Kvalitativ metod – en introduktion." Sid: 91-128, i Larsson, S., Lilja, J. & Mannheimer K. (red) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson; U. (2000). "Från filantropi till profession." Sid: 17-26. i Pettersson, U. (2000). *Socialt arbete som ämne och profession: den historiska utvecklingen i USA och Sverige*. Stockholm: Natur och kultur.
- Pettersson; U. (2000). "Mary Richmond." Sid: 27-44,. i Pettersson, U. (2000). *Socialt arbete som ämne och profession: den historiska utvecklingen i USA och Sverige*. Stockholm: Natur och kultur.
- Svaleryd, K. (2005). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.
- Svenning, C. (2003). *Metodboken*. Lorentz: Eslöv.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Sting, S. (2004). "Dum eller klok? Sociala bildningsperspektiv i kunskapssamhället." Sid: 55-70, i Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (red) (2004). *Socialpedagogik och samhällsförståelse: teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Stockholm: Symposium.

Intervjuguide

Yrkesrollen (Tema professionalitet)

Hur ser du på din roll som professionell?

Vad ligger till grund för din utformning av yrkesrollen?

Arbetar du utifrån någon särskild metod, teoretiskt perspektiv eller problemförklarande teorier?

Arbetsätt (Tema läroprocesser)

Hur arbetar du med ungdomarna?

Vilka områden anser du vara viktiga i arbete med ungdomar?

Hur ser insatserna/arbetsättet för dessa områden ut? Hur ska insatserna påverka ungdomarna?

Vilka förändringsprocesser avser de att främja?

Är de av teoretisk/praktisk karaktär?

Vilka egenskaper bör en ungdomsverksamhet ha?

Vilka samarbetspartner finns?

Ledarskap (Tema relationen)

Hur upplever du dig som ledare? Hur utformas ledarskapet?

Hur utformas relationen till ungdomarna? Hur ser du på relationen?

Är den professionell/vardaglig?

Vilka egenskaper anser du vara viktiga i arbete med ungdomar?

Jämställdhet (Tema genus)

Hur synliggörs tjejerna?

Hur arbetar du med tjejer i blandade grupper?

Hur bemöts ungdomarnas behov?

Beskriv tjejers och killars behov. Skiljer de sig åt?

Observationsschema

Viken är de yrkesverksammas roll?

Vilka former av läroprocesser är det som pågår?

Vilket bemötande har de professionella gentemot ungdomarna?

Hur löser man konflikter?

Vilka initiativ till kontakt tar de professionella?

Hur ser deras ledarskap ut?

Hur synliggörs tjejerna?

Hur synliggörs tjejerna i blandade grupper?

På vilket sätt stöttas, uppmuntras och vägleds ungdomarna?

Vad är ok att säga, göra handla som ungdom inom verksamheten?