

Špela Razpotnik

Socialno v socialni pedagogiki

Povzetek: V članku so najprej predstavljena nekatera izhodišča socialne pedagogike: delovanje v življenjskem polju, nedeficitarna usmerjenost, dialoškost ter refleksiven odnos do lastnega strokovnega delovanja. Sledi razprava o dihotomiji med težnjo po prilagajanju posameznikov trenutnim razmeram ter zahtevo po preizpraševanju trenutnega stanja. Pri tem socialna pedagogika izhaja iz umeščenosti posameznika v njegovo skupnost ter sledi predpostavkam interakcijske narave identitete, prav tako pa tudi ideji, da brez refleksije družbenih razmer ter ozaveščanja vpetosti posameznikov v širše strukture tudi prizadevanja za izboljšanje individualnega položaja uporabnikov ne morejo obroditi sadov. Nekateri termini, ki jih socialnopedagoški stroki v določenih kontekstih njenega delovanja, npr. znotraj vzgojno-izobraževalnih kontekstov, narekuje zakonodaja, se zdijo v nasprotju z opisanimi predpostavkami. Poimenovanje, kot je »čustvene in vedenjske motnje«, individualizira težave, prezre pa interakcijsko in sistemsko naravo posameznih pojavov. Vsakršna intervencija, naj bo vpeta v vzgojno-izobraževalni kontekst, socialno skrbstvo ali neformalne mreže, se udejanja z živo interakcijo z drugimi. Neoliberalni koncept individualne odgovornosti je pojmovanje, da je posameznik sam, neodvisno od različnih izhodiščnih položajev, odgovoren za svoje odločitve ter posledično za svoj uspeh ali neuspeh; tako ozko je razumljen predvsem v smislu, da ne pušča prostora družbenemu kontekstu ter taji predpostavko, da je človeško delovanje v bistvu vpeto v odnose z drugimi. V skladu s tem je v članku predstavljen koncept odnosnega državljanstva ter deljene odgovornosti, slednje pa nas spet poveže s socialnopedagoškimi izhodišči, ki poudarjajo pomen umeščenosti posameznika v socialni kontekst.

Ključne besede: socialna pedagogika, usmerjenost v življenjsko polje, individualizacija družbenih težav, individualizacija odgovornosti, odnosno državljanstvo, deljena odgovornost.

UDK: 37.015.4

Znanstveni prispevek

Dr. Špela Razpotnik, docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za socialno pedagogiko, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: spela.razpotnik@pef.uni-lj.si

Uvod

»Pomembna osnova socialnopedagoške stroke je prepoznavanje obstoječih neravnotežij v razmerjih družbene moči in opozarjanje nanje.« (Razpotnik 2006, str. 23) Socialna pedagogika temelji na spoznanjih o družbenem posredovanju individualnih težav in črpa iz njih. Prav tako izhaja iz spoznanja, da je ključnega pomena refleksiven odnos do vloge stroke ter institucij, namenjenih taki ali drugačni obravnavi posameznikov. Pomemben del njene refleksije je tudi v opreznosti, da stroka in institucije, ki jih oblikuje, ne bi postale utrjevalke in ohranjevalke deviantne ali marginalne družbene vloge posameznika ali skupin, s katerimi je ta v stiku. Ohranjanje in utrjevanje deviantne ali marginalne vloge pa ne poteka le prek strokovnih intervencij, ampak se začne že prej, pri poimenovanju in definiranju skupin, s katerimi je stroka v stiku.

V razpravi so najprej predstavljene nekatere predpostavke, ki jih je socialnopedagoška stroka skozi čas razvijala in utrjevala. Temeljno vprašanje, na katerega v razmisleku odgovarjam, je, kaj pomeni pridevnik »socialno« v besedni zvezi socialna pedagogika in kako ključna je ta dimenzija za njeno profesionalno identiteto. V nadaljevanju na dveh aktualnih primerih prikažem, kako sodobni družbeni tokovi niso naklonjeni uveljavljanju tega vidika stroke, vendar v zaključkih ugotavljam, da socialnopedagoška stroka brez elementa »socialnega« pravzaprav izgubi svoj smisel, tj. proaktivno in celovito odzivanje na aktualne družbene izzive.

Socialna pedagogika in pomen kontekstualizacije individualno izkušanih težav

Lorenz (2008) na primeru razvoja paradigem, povezanih s socialno pedagogiko, predvsem na področju Nemčije in Združenega kraljestva pokaže, kako ima lahko socialnopedagoška stroka zelo raznolike konotacije glede na raznolike politične kontekste, v katere je vpeta oz. na katere se pasivno ali aktivno nanaša. Opozori tudi, da same metode dela brez umestitve v vsakokratni historični ter politični kontekst ne pomenijo nič, ampak so le prazno okostje. Šele kontekstualizacija,

torej širši razmislek o umeščenosti akterjev v širši družbeni sistem, lahko temu okostju doda vsebino, pomen in usmeritev.

Opazko raznolikih konotacij bi bilo sicer mogoče temeljiteje razdelati, vendar pa jo lahko za potrebe tega razmisleka strnemo v dilemo, immanentno socialnopedagoški in njej sorodnim disciplinam. Na eni strani je težnja po prilagajanju posameznika trenutni družbeni sredini brez kakršnega koli preizpraševanja vsakokratnega reda, torej s težnjo po ohranitvi tega reda. Na drugi strani pa je težnja po analizi družbenih pogojev in umeščenosti na videz problematičnih posameznikov ter iz tega izhajajoča prizadevanja, da se družbeno življenje približa potrebam posameznikov, posebej teh z manj družbene moči, ki so pogostejše predmet socialnopedagoške skrbi. Zgornja dilema je v družboslovju vse prej kot nova – pravzaprav gre za stari razcep desne in leve politične usmeritve, o čemer piše npr. Mac Donald (2003), v povezavi s socialno pedagogiko pa jo omeni tudi Lorenz (2008).

Prva uporaba skovanke socialna pedagogika se sicer pripisuje Karlu Magerju, šolskemu pedagogu, in sega v leto 1844 (Zorc - Maver 2006). Z njo želi avtor izpostaviti družbeni vidik izobraževalnih procesov, ki naj bi bil v dotedanjih pedagoških okvirih (npr. Rousseau, Pestalozzi pa tudi različne dobrodelne in filantropske pobude) prezrt. Za njim so ta pristop drugi, predvsem nemški, pedagogi praktično in teoretično nadgrajevali, vsakdo seveda v skladu s konkretnimi izzivi določenega obdobja. Če preskočimo na obdobje po drugi svetovni vojni, za eno pomembnejših figur pri utemeljevanju socialnopedagoške stroke velja Mollenhauer (1972), ki je v prizadevanju za dezinstitutualizacijo pedagoške misli in prakse ter ob prizadevanjih ohraniti jo zavezano takojšnjim praktičnim nalogam, ki izhajajo iz prizadevanj ljudi, da bi se soočali s težkimi življenjskimi situacijami, uvedel pojem »lebensvelt«, slovensko »življenjsko polje«. Paradigmo je pozneje povzel in razdelal drug pomemben teoretik socialne pedagogike Thiersch (1992), ki je hkrati s tem izoblikoval eno najcelovitejših formulacij sodobne socialne pedagogike. Njena srž je v skladu s tem delovanje »od spodaj navzgor« in temelji na izhajanju iz posameznika oz. njegove resničnosti ter v skladu s fenomenološko tradicijo iz njegovega subjektivnega zaznavanja resničnosti, v kateri je, in izrabljanja virov, ki jih ponuja njegovo okolje. Tu se omenjeni paradigmi pridruži tudi diskurz virov, ki je nasprotje deficitarnemu pogledu primanjkljajev in stroki narekuje izhajanje iz tega, kar posameznik ali skupnost ima, namesto vnaprejšnjega definiranja svojih uporabnikov kot pomanjkljivih, težavnih, motečih.

Tudi v slovenskem prostoru se je izoblikovala in uveljavila paradigma »v življenjsko polje usmerjene socialne pedagogike« (Zorc - Maver 2006). Pristop poudarja sposobnosti spoprijemanja z življenjskimi izzivi in težavami, ki jih imajo ljudje v različnih življenjskih kontekstih. Posebna pozornost je namenjena temu, da se razpoložljivi viri in načini spoprijemanja s težavami pri ljudeh, s katerimi se socialna pedagogika profesionalno ukvarja, pogosto znatno razlikujejo od kontekstov in oblik odzivanja ter delovanja, v katerih primarno bivajo in ki jih poznajo pripadniki stroke ali oblikovalci politik. Slednji so tako vselej podvrženi nevarnosti, da skupaj s svojim strokovnim delovanjem na ljudi eksplicitno ali implicitno (npr. prek pričakovanj o želenih izidih sodelovanja) prenašajo tudi svoj vrednostni sistem. Ta nevarnost se pri pristopu, ki narekuje približevanje posa-

meznikom v njihovem življenjskem prostoru ter odzivanje na njihove izzive tu in zdaj, vsaj nekoliko zmanjša, saj pri delovanju v življenjskem prostoru odpade vidik institucije, ki s svojim delovanjem narekuje tudi vrednostni sistem, poti reševanja težav, hierarhije ter meje odnosov. Kar pa seveda še ne pomeni, da socialna pedagogika ne deluje znotraj institucij, ravno nasprotno. Razvoj socialnopedagoške stroke ima tudi v Sloveniji pestro zgodovino povezanosti z institucijami – to so predvsem vzgojni zavodi. V stroki poznan proces je t. i. prenova zavodov, ki je potekala med letoma 1985 in 1990. Šlo je za na analizah stanja in sodobnih teoretskih spoznanjih utemeljeno intenzivno strokovno dogajanje. To je našlo svojo uresničitev predvsem v načelih majhnosti (vzgojnih) skupin, pozivu k oblikovanju stanovanjskih skupin, načelu izbire lokacij v bližini mestnih središč in kraja bivanja otrok ali mladostnikov, načelu integracije v skupnost in načelu odprtosti. Pomemben del procesa prenove je bil tudi dialog med raznolikimi akterji, vse z namenom prenove okorelega institucionalnega sistema. Kot zapiše vodja omenjene prenove Skalar (2006), prenova še zdaj ni zaključena. To lahko razumemo tudi kot poziv k stalni refleksiji ustanov in neprestanemu vnašanju novih spoznanj ter zgoraj omenjenih načel v delovanje institucij. Lahko pa bi kritično dodali, da se je omenjena prenova zavodov ustavila, ko so se ti začeli (v svoji retoriki) iz refleksije in kritike institucij ter njihovega delovanja spet intenzivno usmerjati v »popravljanje« posameznikov, ne pa v omogočanje optimalnega ter kar se da nestigmatizirajočega okolja za njihovo bivanje (in s tem kar se da celostnega in kontekstualiziranega obravnavanja njihovih težav).

Pri v življenjsko polje usmerjeni socialni pedagogiki torej naj ne bi bili v ospredju cilji posameznih ustanov, ki bi jim bilo treba zadostiti (naj gre za vzgojno-izobraževalne, socialno-varstvene ali kakšne druge ustanove), ampak posameznik ter iz strokovnih intervencij porajajoča se mreža, ki naj se napaja iz številnih izkušenj ekspertize, ki jo izkazujejo ljudje, ko se soočajo z izzivi v svojih vsakodnevnih življenjih. Od tod izhaja v socialni pedagogiki (ter prav tako socialnem delu) še eden od ključnih aksiomov, in sicer da gre uporabnike razumeti kot eksperte, saj vedo največ o svojih življenjih in so zanje najbolj izkušeni. Njihova ekspertiza naj bi bila ekspertom – socialnim pedagogom –, ki vstopamo v njihovo življenjsko polje, pomembno vodilo in ključna orientacija, naša vloga pa je pogosto zgolj okrepiti že obstoječa prizadevanja in vire posameznika.

Po mnenju Lorenza (2008) intervencije v življenjskem polju ne predstavljajo odmika od politične akcije, kot bi se morda zdelo, ampak, nasprotno, identificirajo ter razkrivajo politične procese skozi različne teme, povezane z (ne)pravičnostjo in (ne)enakostjo v vsakodnevnih kontekstih, kjer ljudje bivajo. Prav iz tega razloga imajo intervencije v življenjskem polju potencial graditi socialno politiko »od spodaj navzgor«.

Stroke, ki se soočajo z družbenimi skupinami in posamezniki, ki izkušajo revščino, konflikte, družbeno nepravičnost in neenakost, se torej ne morejo izogniti nalogi, da življenjsko polje posameznikov in skupin, s katerimi se srečujejo, povezujejo z razmerami na ravni sistema. Lorenz (2008) v skladu s tem ugotavlja, da se je pastem redukcionizma ter instrumentalizacije stroke mogoče izogniti le s kritičnim ter analitičnim delom, ki integrira psihološke, socialne, antropološke,

politične in historične uvide, povezane z vsakokratnimi pogoji življenja in sobivanja v določeni družbi.

Lorenz (prav tam) tudi trdi, da socialna pedagogika s svojo tako individualno kot socialno ter politično orientacijo politikam vseskozi predstavlja spodbudo, da bi prešle razcep med splošnimi (vzgojno-)izobraževalnimi ponudbami in temi, ki naj bi bile prilagojene ljudem (oz. otrokom) s posebnimi potrebami ali tem, katerih vedenje naj bi povzročalo težave. To lahko razumemo na različne načine, eden od načinov pa prav gotovo postavi v ospredje vlogo kritične refleksije pri poimenovanju, definiranju in obravnavi posebnih potreb, posebej »vedenja, ki naj bi povzročalo težave«. To namreč prav izrazito vselej nekdo zunanji opredeljuje v nekem določenem kontekstu, pogosto pa tudi institucionalnem okviru ter iz določene pozicije (moči). S tem pa začrta tudi mogočo pot strokovnega in širše družbenega odzivanja na določeno »moteče vedenje«.

Beseda »socialno« v socialni pedagogiki se je torej od vsega začetka nanašala na skupnost, družbo, odnos med posameznikom in družbo ter na spoznanje, da je človek družbeno bitje (Zorc - Maver 2006). Poudarek na socialnem v socialni pedagogiki torej odpira perspektivo družbene vloge te stroke, ki presega posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove in postaja prostor razmisleka o vsakokratnih družbenih vprašanjih. Tako zastavljeno družbeno vprašanje zadeva vse dele družbe, ne le deprivilegiranih, prav tako pa je tudi z vprašanjem odgovornosti, ki se v tem primeru ne omejuje zgolj na »moteče«, ampak zastavlja vprašanja odgovornosti mnogo širše¹.

V obdobju industrializacije in urbanizacije, ko se je socialna pedagogika v nemškem prostoru vzpostavljala, je ta dobila svoje ključno mesto kot nujni sistem družbene pomoči pri vključevanju (Mollenhauer in Uhlendorff 1955). Interpretiramo lahko, da je torej nastala in se razširila ter diferencirala ravno zaradi konfliktnosti tedanje družbe (Zorc - Maver 2006). V obdobju industrializacije so bila temeljna vprašanja prav vprašanja naraščajoče neenakosti ter nevarnosti družbene dezintegracije. Nekateri avtorji ugotavljajo, da smo danes, v obdobju ekonomske krize in njenih posledic, pred podobnimi izzivi.

Pojavlja se vprašanje, ali ima pojem »družbenega«, za katerim so družbene vede tradicionalno stale, sploh še prostor na politični agendi preurejanja družbenih odnosov glede na kapitalistične principe individualizma ter ali družbene profesije, kot je tudi socialna pedagogika, še kolektivno promovirajo »družbeno« (Seibel idr. v Lorenz 2008). Zorc - Maver (2006) piše, da se je s sedemdesetimi leti prejšnjega stoletja z razvojem kritične teorije frankfurtske šole, antipsihiatričnega gibanja in vzponom humanizma začelo kritično samoreflektiranje socialne pedagogike. Zastavi pa tudi vprašanje, ali socialna pedagogika dejansko lahko vzdržuje emancipacijski družbeni moment, ki lahko vodi do družbenih sprememb, ali pa je ne

¹ Četudi je na tem mestu treba omeniti, da je na širšem področju posebnih potreb prisotna tudi ideologija domnevno nemočnih ter za svoj položaj neodgovornih posameznikov, za katere odgovornost prevzema paternalistični aparat obravnave, ki ga lahko najdemo na širšem področju raznolikih strok (medicine, specialne pedagogike in drugih). Vendar pa se z besednjakom, ki opisuje »vedenje«, odpre polje individualne odgovornosti. Ob tem pa je zanimiva tudi razprava o razmejevanju individualne odgovornosti od skupinske, ki s seboj prinese tudi razmejitev zaslužnih od nezaslužnih (otrok, mladostnikov, uporabnikov).

nazadnje le stabilizator (ali pač korektor) kapitalistične družbe. Lorenz (2008) v zvezi s tem ugotavlja, da so ekonomska kriza, kriza solidarnosti, prestrukturiranje socialnih služb glede na kriterije učinkovitosti in nenadna fascinacija s socialnim menedžmentom in upravljanjem človeških virov diametralno nasprotje humanističnim virom pedagogike ter konceptom, ki so iz nje izšli, iniciativnosti civilne družbe, samopomoči ter opolnomočenju oz. krepitvi moči. Sklene pa, da zgodovina socialne pedagogike v Nemčiji kaže, da brez celovite in sistematične teoretske refleksije odnosa med medosebnim in socialnopolitičnim ta sektor ne more zagotoviti zanesljivega polja, prek katerega bi lahko ljudje postajali avtonomnejši ter na katerem bi jim stroka lahko zagotavljala in ohranjala njihove socialne in državljske pravice (prav tam).

V nadaljevanju načenjam dve aktualni temi, na primeru katerih prikažem zgoraj naveden razcep med »individualnim« in »socialnim« v socialni pedagogiki.

Poimenovanja oz. kategorije, ki maskirajo družbene probleme

Različne skupine ljudi zahtevajo različne strokovne pristope in načine obravnave glede na svoje specifične potrebe oz. življenjske okoliščine. Temu naj bi bile namenjene tudi kategorije, ki bolj ali manj odsevajo določeno resničnost (vselej pa to resničnost zaradi narave kategorialnih aparatov poenostavljajo), na drugi strani pa narekujejo in usmerjajo obliko in domet strokovnega delovanja. Zato je naloga strok, da neprestano reflektirajo, ali obravnava, ki sledi določeni usmeritvi, tudi res ustreza potrebam določene skupine ljudi. Nujna je stalna refleksija tega, komu oz. čigavim potrebam je obravnava, ki jo je določena skupina ljudi deležna, pravzaprav namenjena (potrebam institucij in njihovem nemotenemu delovanju ali izboljševanju razmer, v katerih živijo deprivilegirane skupine ljudi) (Razpotnik 2011). Predvsem pa je pomembno, še preden se začrtajo poti obravnave, razumeti dane pojave v njihovih družbenih kontekstih, torej tam, kjer nastajajo in se perpetuirajo (in ne denimo v izoliranih kontekstih individualnih obravnav). Kategorije so seveda lahko zavajajoče v svoji redukciji pojavov, ki naj bi jih označevale. Kot take narekujejo obravnavo, ki ne zajame kompleksne narave izvirnega pojava.

Namen tega poglavja je kritičen pogled na nekatere kategorije, ki so v uporabi na področju socialne pedagogike. Pretehtati želim, koliko odlikavajo kompleksno družbeno umeščenost, ki naj bi predstavljala, v skladu z doslej razvitim razmislekom, temeljno os socialnopedagoške stroke. Za primer podajam poimenovanje »čustvene in vedenjske težave« oz. »čustvene in vedenjske motnje«, oboje uveljavljeno tako pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kjer so »čustvene in vedenjske motnje« tudi uradna kategorija, kot tudi pri nameščanju v vzgojne zavode, pojavlja pa se tudi v nekaterih dokumentih (npr. Vzgojni program iz leta 2004), ki so podlaga vzgojnemu delovanju vzgojnih zavodov.

Opara idr. (2010) navajajo razloge, zaradi katerih so mednarodne primerjave na področju »otrok s posebnimi potrebami« otežene. Različne države definirajo zelo različno število motenj, ovir, težav ali primanjkljajev, nekatere zgolj eno ali dve, druge več kot deset. Večina držav loči od šest do deset vrst motenj ali primanjkljajev

otrok s posebnimi potrebami. Zelo različni in težko primerljivi so tudi postopki ocenjevanja in usmerjanja posameznikovih posebnih potreb. Medsebojne primerjave so otežene tudi zaradi zelo različno odmerjenih finančnih virov, namenjenih izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v različnih državah, v različnih okoljih pa so tudi zelo raznoliki in težko primerljivi pogoji, znotraj katerih lahko te populacije zadovoljujejo svoje potrebe.

Zdi se, da kategorija »čustvene in vedenjske motnje« nekoliko izstopa iz klasifikacije s svojo neopredeljenostjo in arbitrarnostjo². Kategoriji tudi dejansko umanjka prepričljiva utemeljitev (poskusi teoretskih utemeljitev omenjene kategorije so etnološko zelo poljubni, vsebinsko razpršeni ter teoretsko nedosledni – glej npr. *Vzgojni program* in *Prilogo k vzgojnemu programu*, oboje iz leta 2004) in posebej bije v oči, da je velik del izhodišč čustvenih in vedenjskih težav pripisan vzgojnemu dejavnikom, torej družinam, velik del smernic za obravnavo pa je usmerjen v posameznega otroka/mladostnika. Novejši dokument s tega področja, *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2014), opredeljuje devet skupin motenj oz. primanjkljajev. Med njimi tudi »otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami«, pri čemer je omenjeni kategoriji najprej (vendar ne v naslovu) pritaknjeno »ter motnje v socialni integraciji« (prav tam, 32). Zanimivo je pojasnilo, da se te motnje navadno pojavljajo z motnjami ali primanjkljaji na drugih področjih, kar fokus nekoliko razširi oz. še bolj zabriše možnost etnološke opredelitve omenjene kategorije ter privede do misli, da gre za sekundarne težave, posledice nekih primarnih težav. Kot dejavnike čustvenih in vedenjskih težav dokument razpršeno opredeljuje medsebojno učinkovanje bioloških, psiholoških, socialnih in okolijskih dejavnikov, celoten opis pa ohranja osredotočenost na »motečega posameznika« in manj izpostavi zavedanje pomena konteksta, v katerem se vedenje vzpostavlja, prepoznava in utrjuje.

Težave, ki jih imajo otroci in mladostniki in se izražajo pri vključevanju v (npr. vzgojno-izobraževalne) institucije, so pogojene z življenjskimi razmerami otroka oz. mladostnika. Vpete so v družinske interakcije, vendar pa se tu pogojenost ne ustavi, saj je za razumevanje ključen tudi družbeni položaj družine in širše, družbene skupine, ki ji družina pripada (v etničnem, socialnoekonomskem ali kakem drugem pomenu). Kategorije in poimenovanja tega ne odražajo, ampak na posameznega otroka ter njegovo družino individualizirajo in reducirajo družbene probleme, ki tako ostajajo neobravnani. Veljavna kategorija »čustvene in vedenjske motnje« zaradi diskurza motnje spominja na medicinski diskurz (zdi se, da ga posnema), v skladu s tem pa posameznike patologizira, družbene okoliščine (npr. revščino, nakopičene socialne težave, medgeneracijsko prenašanje socialne izključenosti, pripadnost neprivilegirani manjšinski skupini ...) pa iz tovrstnih »diagnoz« izhajajoče intervencije seveda puščajo nedotaknjene. Podobno je pravzaprav s psihološkim diskurzom, ki motnje povezuje denimo z zgodnjimi frustracijami v družini, širši kontekst pa pušča nedotaknjen.

Kobolt (2010) predlaga in uvede termin »izstopajoče vedenje« in utemeljuje: »Kakor ne obstaja otrok nasploh, tudi vedenjsko izstopajoč otrok nasploh ne obstaja.

² Podobno bi lahko razpravljali tudi o kategoriji »otroci z avtističnimi motnjami«.

Pričakovanja, norme, pravila in kultura so elementi, ki zarisujejo meje med tem, kar v nekem trenutku, določenem socialnem in družbenem okolju razumemo kot izstopajoče, moteče, težavno in moteno.« (Prav tam, str. 13) V svojem delu tako Kobolt s soavtoricami in soavtorji kontekstualizira »izstopajoče vedenje«, ki ga poskuša razumeti tudi v odnosu s socialno in kulturno deprivilegiranostjo. Šele na podlagi kontekstualiziranega razumevanja je namreč mogoče oblikovati tudi celovite (socialno)pedagoške odzive.

Prizadevanja socialnopedagoške stroke, da bi se poimenovanja, ki se v določenem času in prostoru uveljavijo za označevanje posameznikov, katerih vedenje je predvsem znotraj vzgojno-izobraževalnih kontekstov zaznano kot moteče, reflektirala, spreminjala in širše odražala kompleksno problematiko, v kateri se določeno vedenje pojavlja, so bila do zdaj z vidika zakonodajalcev bolj ali manj preslišana (Razpotnik 2011).

Novi *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* je bil sicer sprejet že leta 2011, vendar je bila njegova veljavnost odložena. Uporabljati se je začel 1. septembra 2013, ko je zamenjal istoimenski zakon iz leta 2000 (Murgel 2013). V njem je obveljalo poimenovanje »otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami«.

Zadnje večje prizadevanje stroke je šlo v smer, da bi se namesto retorike motenj uveljavila bolj interakcijska in kontekstualizirana pojmovanja, ki bi usmerjala pozornost na interakcijske in kontekstualno pogojene vidike problema, ne pa na individualne (Razpotnik 2011). Leta 2011 se je ob sprejemanju nove zakonodaje v zvezi z usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami socialnopedagoška stroka vključila v razpravo s svojimi argumenti, usmerjenimi v celovitejši razmislek o poimenovanju kategorije otrok in mladostnikov, ki naj bi bili znotraj vzgojno-izobraževalnih kontekstov deležni (med drugim) socialnopedagoške dodatne strokovne pomoči. Zakonodaja to skupino poimenuje otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, socialnopedagoška stroka pa predlaga širše poimenovanje »otroci s težavami v socialni integraciji« (Poljšak Škraban 2011). S svojim predlogom stroka ni prodrla, začelo pa se je tudi nakazovati, da je v danih razmerah iz pragmatičnih razlogov morda celo bolje ostati pri stanju, kakršno je, saj se tako delu populacije, ki bi bil sicer lahko strokovno prezrt, znotraj danih finančnih shem zagotavlja dodatno strokovno pomoč. Strokovnjaki, ki to pomoč zagotavljajo, so morda res nezadovoljni zaradi omejenega dometa lastnega strokovnega delovanja, vendar pa imajo vsaj službe, v okviru katerih lahko otrokom s tovrstnimi odločbami ponudijo vsaj nekaj, bi lahko karikirali.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) opredeljuje dodatno strokovno pomoč, katere vsebina je določena s posebno odločbo, 12. člen zakona pa opredeljuje, da se dodatna strokovna pomoč otrokom lahko »nudi tudi v obliki socialnointegrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnih programov« (prav tam, 12. člen). Čeprav je to opredeljeno precej odprto, pa v praksi dodatna strokovna pomoč navadno poteka individualno, tako da se otroka izloči iz skupine in se ga vse prepogosto v pomanjkanju drugih vizij usmerja predvsem v akademske cilje (izboljšanje učne uspešnosti učenca). Tako je njen domet težko širši od zgolj poskusov prilagajanja (neprilagojenega) posameznika uveljavljenemu (neproblematiziranemu) redu.

Zakon (2011) v 13. členu v zvezi z isto kategorijo opredeljuje tudi oddajo v vzgojni zavod, in sicer takole: »Če vključitev v program vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo iz 8. in 9. člena tega zakona za otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ni bila uspešna ter je otrokov razvoj ogrožen, je vzgojno-izobraževalni zavod, v katerega je otrok vključen, dolžan vložiti zahtevo za preverjanje ustreznosti usmeritve pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo in o tem obvestiti tudi pristojni center za socialno delo. [...] Center za socialno delo na podlagi dokumentacije oceni, ali bo začel postopek namestitve otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojni zavod.« (Prav tam, 13. člen)

V Sloveniji deluje 16 zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ki izvajajo izobraževalne programe s prilagojenim programom in dodatno strokovno pomočjo, prilagojene programe z enakovrednim in nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program (Opara idr. 2010). Od tega me na tem mestu zanima populacija, povezana z desetimi »zavodi za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami«, kot so tudi uradno poimenovani.

Krajncan (2011) opaža pojmovno in terminološko zmedo v zvezi s termini, uporabljenimi v zvezi z otroki, nameščenimi v vzgojne zavode. Socialnopedagoška stroka na oddelku za socialno pedagogiko znotraj Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani uvaža in uporablja termin »otrok in mladostnik s težavami v socialni integraciji«, ki pa, kot ugotavlja Krajncan (prav tam), nima enotne strokovne podpore. V začetku prenove vzgojnih zavodov je bil zakonsko opredeljen pojem »motnje vedenja in osebnosti«, ki je bil pred desetletjem zamenjan z manj stigmatizirajočim pojmom »čustvene in vedenjske motnje« (prav tam). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* iz leta 2000 še govori o otrocih z »motnjo vedenja in osebnosti«, novi zakon pa, kot rečeno, prinaša pojmovanje »čustvene in vedenjske motnje«. Predstavniki vzgojnih zavodov za poimenovanje središčne problematike svojih uporabnikov prav tako uporabljajo kategorijo »čustvene in vedenjske motnje«. Omeniti je treba tudi, da predstavniki vzgojnih zavodov poročajo o tem, da se zdijo zdajšnje oblike dela s to populacijo vse bolj neustrezne in neučinkovite, potrebe populacije pa vse bolj kompleksne, nepremostljive in nerešljive (Kramarič 2008).

Če nas omenjeni pripisi, povezani s težavami, o katerih razpravljamo, opozarjajo na interakcijsko naravo tako čustvenih kot vedenjskih odzivov, pa naredimo še korak dlje in začnimo razmislek o socialnoekonomski pogojenosti »čustvenih in vedenjskih težav«. Podatkov, ki bi neposredno povezovali usmeritev v kategorijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami s socialnim statusom, sicer ni. Obstajajo pa delni podatki o tem, npr. omenjanje povezav med nameščanjem otrok v vzgojne zavode ter njihovim socialnoekonomskim družinskim ozadjem (Krajncan 2011). Krajncan (prav tam) celo ugotavlja, da pri opredeljevanju nastanka čustvenih in vedenjskih težav sodobni avtorji in avtorice postavljajo socialnoekonomske kazalnike v ospredje. Na vzorcu 158 otrok, nameščenih v vzgojne zavode po Sloveniji (kar je nekoliko manj kot polovica vseh nameščenih), ugotavlja, da imajo otroci in mladostniki iz tega vzorca slabše socialnoekonomsko ozadje družin, pogostejše prihajajo iz družin z nakopičenimi težavami, njihove stanovanjske razmere so slabše, njihovi očetje imajo v glavnem nizke dohodke, pogosto so upravičeni do preživnin, večina mater pa je prejemnic denarne socialne pomoči. Izstopajoča je

tudi stopnja izobrazbe, saj starši otrok iz vzorca najpogosteje nimajo dokončane srednje šole oz. imajo končano le poklicno srednjo šolo, le izjemoma so višje izobraženi. »Dvainštiridesetim otrokom oz. mladostnikom iz omenjenega vzorca je umrl eden izmed staršev, v dveh primerih celo dva, v 12 primerih pa sta starša neznana.« (Prav tam, str. 63) Isti avtor (prav tam) navaja tudi Thierscha (1992), ki v nemškem kontekstu ugotavlja, da so pogoste težave družin otrok, nameščenih v vzgojne zavode, nizki prihodki, nezaposlenost, zadolženost, problematične stanovanjske razmere, preobremenjenost, nasilje, težave z zasvojenostjo in podobno.

Metljak idr. (2010) ugotavljajo, da se kljub vse pogostejšim kritičnim glasovom, ki dvomijo o izrazju na obravnavanem področju, še ni zgodil preobrat od kategorialnega pristopa (poenostavljeno ter individualizirano pojasnjevanje težav, za cilj pa jemlje tako ali drugačno korekcijo posameznika) k socialnointegrativni paradigmi (ki vpelje družbeno oz. sistemsko raven v razumevanje individualne težave in za svoj cilj jemlje vključenost posameznika v skupnost) dela z mladimi, ki naj bi »poosebljali« tovrstne težave. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v podporo tem učencem še naprej ohranja kategorialni pristop. Tudi Metljak idr. (prav tam) menijo, da ta model sledi logiki preseženega medicinskega modela, ki je seveda tudi deficitaren: »Ta model predvsem izpostavi individualno motnjo, posebno potrebo in nato pomoč opredeli glede na pomanjkljivost, oviro, težavo posameznika.« Že tematizirana družbena povzročenost in pogojenost tovrstnih težav kažeta, da so prav te skupine mladih s kategorialnim pristopom domnevno najbolj prikrajšane. Kljub podpori in individualiziranemu programu ti mladi ne dobijo tistega, kar potrebujejo, po mnenju avtorjev (prav tam) torej spodbudnega, razumevajočega in tudi primerno strukturiranega socialnega okolja. Med drugim avtorji pod tem razumejo tako okolje, ki je sposobno pritegniti k sodelovanju otrokovo/mladostnikovo primarno okolje oz. utemeljiti strokovne intervencije v okolju, v katerem otrok biva in deluje. Ustvarjati bi bilo treba okolje, ki takega otroka ne izloča iz razreda v individualno obravnavo (kot je praksa zdaj), ampak deluje na ravni razreda, skupine in vključujoče klime (prav tam). Nakazano usmeritev zlahka prenesemo tudi na področje vzgojnih zavodov, ki otrok in mladostnikov naj ne bi izolirali ter dodatno stigmatizirali, ampak naj bi zavzemali oblike, ki bi omogočale čim bolj v okolje (v njem se težave porajajo in tam se bodo po odpustu iz zavoda tudi nadaljevale) vpeto podporo in spodbudo. Konkretno to pomeni upoštevanje načel normalizacije, torej spodbudo manjšim enotam, regionaliziranim ter prostorsko nesegregiranim in pa fleksibilnim oblikam podpore.

Individualizacija odgovornosti in pojem deljene odgovornosti

Zgoraj razgrnjena dilema pa je tudi v zvezi z dilemo individualizacije odgovornosti, sodobne paradigme, načete že v uvodnem poglavju. Zanimivo je, da diskurz individualne odgovornosti vselej pridobi veljavo v kriznih obdobjih, ko se družbene razmere slabšajo in neenakost povečuje. Nevarnost tega diskurza pa je, da v krožnem procesu legitimira ukrepe, ki razmere še poslabšujejo, torej erozijo pravic ter odgovornosti skupnosti, ki se kaže prek javnih dobrin in solidarnosti. Če

so namreč posamezniki zgolj sami odgovorni za neugodne razmere, v katerih so se znašli, zakaj bi potem skupnost ali država morala imeti pri reševanju njihovih težav kakšno vlogo?

Sodobna paradigma individualne odgovornosti za življenjske poteke in odločitve se dobro ujema s tistim polom (socialno)pedagoških prizadevanj, ki je usmerjen v prilagajanje posameznikov in ki pri njih samih vidi odgovornost za njihov morebitni neugodni družbeni položaj. Vandenbroeck in Bouverne Bie-De (2006) ugotavljata, da se usmerjenost k iskanju partikularnih motenj pri otrocih in mladostnikih povezuje z aktualnimi procesi globalizacije, neoliberalizma ter spreminjajoče se narave države blaginje, pri čemer sledi trendu naraščajoče individualizacije in pedagogizacije družbenih neenakosti.

V zvezi s tem se Pohl in Walther (2007) kritično opredeljujeta še do v sodobnih socialnih, izobraževalnih in mladinskih politikah aktualnega pojma »aktivacija«. V ožjem smislu se ta pojem nanaša na hitro vključitev v polje dela, pa tudi na širše trende v socialni politiki. Nanaša se na pojmovanje, da je v sodobnem času socialna vključenost lahko zagotovljena le, če posamezniki prevzamejo polno odgovornost za lastna življenja in za lastne izobraževalne ter siceršnje biografske poti ter za vključitev na trg dela. Avtorja razpravljata, da se ta pogled nanaša na premik v socialnih politikah, s katerim je na posameznike preložene vse več odgovornosti za lastno socialno vključenost. Aktivacijske politike se torej usmerjajo v prilagajanje posameznikov nastalim družbenim spremembam, konkretno v ekonomski krizi izostrenim razmeram strukturne nezaposlenosti ter naraščajoče družbene neenakosti. Ker te politike pogosto izhajajo iz poenostavljenih predpostavk v zvezi z motivacijo mladih, ki naj bi prevzeli aktivno vlogo v svojih biografijah in trajektorijah, take politike pripomorejo k individualizaciji strukturnih problemov. Bremena ekonomske in socialne krize prelagajo na pleča posameznikov, ki se potem poskušajo po svojih najboljših močeh z njimi tudi spopadati. Pogosto pri tem niso uspešni že zato, ker jim manjka zavest o tem, da v poskusu soočanja s svojimi bremenami niso sami, ampak tudi drugi izkušajo podobne težave, ki jih poskušajo prav tako individualno reševati. Za sodobni čas tako značilno negacijo kolektivnih političnih izzivov lepo opiše misel M. Ule (2002, str. 30), ki pravi: »Ključni problem nove individualizacije leži prav v epistemološki prevari visoke moderne, v kateri se množice posameznikov vsak za sebe potegujejo za čim boljši življenjski prostor in ne vidijo, da kolektivne in politične probleme drobijo v pesek samodiscipliniranega delovanja.«

Vandenbroeck idr. (2009) prikažejo problematiko individualizirane odgovornosti za družbene probleme, kot je neenakost, in načnejo temo »pedagogizacije« družbenih problemov, torej manevra, ki poskuša slabše akademske dosežke določene dela populacije reševati z »več istega« (npr. učenja, da bi zmanjšali razkorak v dosežkih), spregleduje pa neenake družbene pogoje različnih družbenih podskupin. Za primer dajejo rezultate testov PISA za Belgijo, ki so izražali znaten razkorak v dosežkih v starostni skupini od 14 do 16 let, vendar so bili obenem pomembno povezani s socialnoekonomskim ter etničnim ozadjem učencev. Iz tega izhaja, da bi morali začeti z resnimi analizami družbene neenakosti, ki je najverjetneje v ozadju omenjenega razkoraka. Šele te bi lahko privedle do celovitih in trajnih

predlogov, kako obravnavati zaznani razkorak. Vendar pa avtorji ugotavljajo, da je bil okvir razprav drugačen: rezultati so bili interpretirani kot problem izobraževalnih dosežkov, posledično pa je bilo največ govora o odgovornosti staršev posameznikov, ki so jih slabši izkazani dosežki zadevali. Popkewitz in Brennan (1997) ter Popkewitz (2003) utemeljujejo, da obstaja mnogo primerov, kjer stroke legitimirajo, zakonodaja uokvirja ter praktiki izvajajo tovrstno »pedagogizacijo« družbenih problemov. S tem vsi omenjeni pripomorejo k ohranjanju predstave, da je odgovornost za šolski uspeh individualna, ter perpetuirajo banalni recept, da se vsakdo lahko bolj potruzi. Diskusijo bi prav lahko prenesli tudi na slovenski prostor in se vprašali denimo o razkoraku, ki je povezan z učenci in učenkami, pripadniki romskih skupnosti ali (potomcev) priseljencev. Medveš (2008) v svojem prispevku o diferenciaciji srednjega izobraževanja v povezavi s pravičnostjo kljub zakonodaji, ki zaradi varovanja osebnih podatkov onemogoča spremljanje učinkovitosti izobraževanja glede na socialne, kulturne, regionalne in druge kazalnike, pride do nekaterih pomembnih ugotovitev. Na podlagi rezultatov raziskave PISA (2006) za Slovenijo dokazuje domnevo, da se v manj zahtevne (ter manj zaželenene in obetavne) poklicne srednje šole vpisujejo učenci s slabšimi dosežki, pri čemer je razmeroma velik delež variance v dosežkih pojasnjen z ekonomskim, socialnim in kulturnim ozadjem dijakov.³ Na podlagi istih rezultatov avtor predstavi tudi ugotovitev o visoki socialnokulturni heterogenosti med različnimi vrstami srednjih šol ter o socialnokulturni homogenosti v posamezni srednji šoli, kar neposredno govori o izključevanju. Podobno rezultati projekta PISA za Slovenijo pokažejo veliko povezanost dosežene izobrazbe staršev z izbiro srednje šole otrok.

V smislu odločanja in sprejemanja odločitev glede izobraževalnih poti svojih otrok (ter seveda prevzemanja odgovornosti zanje) imajo starši z manj družbene moči seveda manj besede in so pogostejše bolj odvisni od mnenja različnih strokovnjakov. O kompetentnosti njih kot staršev je pogosto že zaradi slabšega družbenega položaja, v katerem živijo, izražen dvom, ne nazadnje pogosto ne živijo v skladu s prevladujočimi družbenimi normami (npr. v zvezi s tem, kaj je merilo uspeha, kaj je dobro starševstvo itd.). Ne glede na to pa so v zgoraj opisanem družbenem kontekstu tudi ti starši v enaki meri razumljeni kot odgovorni za uspeh (oz. neuspeh) svojih otrok. Pri tem ni upoštevano dejstvo, da so ljudje, katerih izbire so omejene z danimi pogoji (ker je njihov družbeni položaj slabši) in ki ne razpolagajo s toliko viri, potrebnimi za sprejemanje odločitev, bolj tvegani v smislu, da pogostejše sprejemajo odločitve, ki so v prevladujoči družbi razumljene kot slabe oz. napačne. Pri tem spet stopi v ospredje tema življenjskega polja ter posebej občutljive vloge strokovnjaka, ki v odnosu do uporabnikov (v našem primeru npr. družin z nakopičenimi težavami) vrednoti, pripisuje in pričakuje.

Že omenjeni avtorji (Vandenbroeck idr. 2009) trdijo, da je namesto prevladujoče paradigme individualne odgovornosti pomembno uveljaviti drugačne diskurze

³ »V državah, udeleženih v projektu PISA 2006, naj bi v povprečju pojasnjevali ekonomsko-socialno-kulturni dejavniki manj kot 20 % razpršenosti dosežkov, v Sloveniji pa 46 %. Znotraj tega ima velik učinek tudi nizek dosežek imigrantov. [...] Poleg tega je PISA pokazala, da otroci imigrantov v bistveno večjem deležu obiskujejo nižje in triletno poklicno izobraževanje kot srednje strokovno izobraževanje in gimnazijo.« (Medveš 2006, str. 92)

in prakse. Take, ki bi ponudile drugačno podlago tudi strokam, ki se ukvarjajo s tako imenovanimi »poraženci« znotraj prav tako že omenjenih izobraževalnih kontekstov. Alternative, ki jih sami ponujajo, črpajo iz dialoških predpostavk ter namesto individualne odgovornosti ponujajo pojem »odnosnega državljanstva«, ki odpira pot tudi »deljeni odgovornosti«. Predlagajo, naj se intervencije, vezane na vzgojo in izobraževanje, razumejo kot deljena odgovornost med javno in zasebno domeno (Vandenbroeck 2001), torej kot nekaj, kar ne pripada izključno družini oz. posamezniku ali državnim institucijam, ampak vedno znova nastaja in domuje v medprostoru, ki ga je treba ustvariti in ohranjati s pomočjo dialoga.

Uveljavitev pristopa odnosnosti in deljenosti ne zahteva nujno izgradnje novih modelov delovanja, ampak gre bolj za refleksijo o tem, kako sobivamo, kakšne prostore dialoga imamo odprte in kako se naša vzajemna soodvisnost odraža v njih. V skladu z zgoraj opisanim je tudi študija oz. akcijska raziskava, ki je potekala v izbranih osnovnih šolah v Sloveniji (Šugman Bohinc idr. 2011), kjer so bili v ospredju otroci z oznako »učnih težav« in oblikovanje nove paradigme sodelovanja z njimi. Nova paradigma, ki jo raziskava uveljavlja, je koncept soustvarjanja oz. soustvarjalnega odnosa med učenci, učitelji, starši ter drugimi vključenimi. Pri tem se kot vodilo izpostavlja etika udeležенosti, perspektiva moči ter pomen glasu učenca samega, ki je v središču soustvarjalnih procesov. Zamisel in izvedena akcijska raziskava lahko podkrepi že nakazano misel, da je tudi klasične ustanove (kot sta šola in vzgojni zavod) mogoče spreminjati v bolj dialoške, odnosne in odprte prostore z uvajanjem novih, na refleksiji temelječih praks.

Znotraj koncepta deljene odgovornosti je odgovornost torej razumljena kot taka, ki se poraja v dialoški interakciji med udeležенimi akterji. V nasprotju z neoliberalnim pojmovanjem državljanstva odnosnega državljanstva ne bi smeli obravnavati kot lastnosti posameznikov, ampak prej kot aparat refleksije in izhodišče za oblikovanje novih vzgojnih in drugih odnosnih praks. Pri tem tudi ne gre za statično kategorijo, za nekaj, kar lahko dosežemo enkrat za vselej, temveč gre bolj za nomadski proces postajanja in vmesnosti (Razpotnik 2011). Avtorji (Vandenbroeck idr. 2009) z odnosnim državljanstvom neobhodno povezujejo spoštovanje različnosti. Vendar spoštovanje različnosti v tem primeru ne pomeni zahteve po toleranci do tistih, ki se odvrčajo od prevladujočih norm, temveč pomeni refleksijo norm samih, ki odklone in izključevanje ustvarjajo. Na polju socialnega skrbstva, vzgoje in izobraževanja nas koncept odnosnega državljanstva ne vodi v ustvarjanje programov ter intervencij, ki bi povečevale avtonomijo in dodajale moč, temveč v razvoj takih programov, kjer bi ljudje lahko vzajemnost, soodvisnost in krepitev moči preizkušali in živeli (Ramaekers 2010). V smislu oblikovanja politik ali intervencij torej koncept odnosnega državljanstva ne zahteva nujno izgradnje povsem novih prostorov in modelov, temveč predvsem odprtje refleksije in vprašanj namenov kategoriziranja ter interveniranja pri uveljavljenih modelih dela in oblikah sobivanja.

Sklep

Spreminjajoča se zakonodaja na področju zagotavljanja podpore »otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami« (domena ministrstva za šolstvo) ter otrokom in mladostnikom, nameščenim v vzgojne zavode (domena ministrstva za delo, družino in socialne zadeve ter enake možnosti in ministrstva za šolstvo ter v manjši meri še ministrstva za pravosodje), zahteva ponovni razmislek o populaciji, na katero se nanaša, diskurzih in konstruktih, povezanih z njo, oblikah družbenih odzivov nanjo in še posebej o strokovni obravnavi teh populacij. Pri tem nas seveda najbolj zanima, kako se čim celoviteje odzvati na potrebe te populacije, da bi lahko vsi skupaj kakovostneje sobivali. Da bi lahko govorili o odzivih, pa moramo najprej premisliti naravo in družbeno umeščenost tematike, pri čemer, kot smo pokazali, ne eno ne drugo ni samoumevno, naravno ali nespremenljivo.

Kot pišejo De Mey idr. (2009), je historični in sociokulturni kontekst, v katerem so zasidrane kategorizacije, programi ter intervencije, pogosto izključen iz javnih ter strokovnih razprav. Prav tako so akterji sami (starši, otroci, mladostniki ...) utišani v debatah, povezanih z definiranjem problemov, za katere se zdi, da se z njimi soočajo, paradoksalno pa jim je že vnaprej naložena odgovornost za vse njihove morebitne napačne odločitve.

Kakšne možnosti ima socialna pedagogika v razmerah diktata individualizirane odgovornosti, minimiziranja stroškov in erozije pravic za uveljavljanje nedeficitarnega pristopa, izhajanja iz posameznikovih virov, približevanja posameznikom v njihovem življenjskem okolju ter dialoški? Zdi se, da v takih razmerah težje pridejo do veljave strokovni ideali, pridobljeni skozi zgodovino. Ravno zaradi tovrstne ogroženosti pa je izziv opozarjati na pomen socialnega v socialni pedagogiki toliko pomembnejši. V nasprotnem primeru se vloga socialne pedagogike približa vlogi figovega lista, o kateri govori Anne Fromann v intervjuju (Kobolt 2001), kjer želi s to metaforo opisati tako delovanje, kot bi ga od stroke pričakovala družba, ki bi želela le ohranjati status quo: naj torej sproti odpravlja in od pogleda neoporečne večine umakne »težavne« ter »motene« ali »moteče«, da ti »zaslužni moralni večini« ne bi bili v napoto. V tem primeru se socialni pedagogiki ni treba zanimati za kontekste ter družbene odnose, ki družbene probleme izzivajo in omogočajo. Odreka se svoji ofenzivnosti in zanika dinamično naravo družbe (Razpotnik 2006).

Poleg možnosti uveljavitve novih, bolj dialoških paradigem v izobraževalnih kontekstih, na katere v razmisleku opozorim, pa se je vselej treba usmerjati k čim celovitejšim ukrepom, ki bodo zmanjševali in zmanjšali razkorak med privilegiranimi in marginaliziranimi družbenimi skupinami.

Literatura in viri

- De Mey, W., Coussée, F., Vandenbroeck, M., Bouverne-De Bie, M. (2009). Social work and parent support in reaction to children's antisocial behaviour: constructions and effects. *International Journal of Social Welfare*, št. 18, str. 299–306.

- Kobolt, A. (2001). Intervju z Anne Fromann: socialna pedagogika v funkciji »figovega lista«. *Socialna pedagogika*, 5, št. 3, str. 375–386.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V: A. Kobolt (ur.). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 7–24.
- Krajncan, M. (2011). Otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih. V: M. Krajncan in P. Miklavžin (ur.). *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Kramarič, K. (2008). *Celostna prenova vzgojno-prevzgojnega sistema v Sloveniji (Analiza stanja vzgojno-prevzgojnega sistema ter zahteve po spremembah na multidisciplinarni ravni) (neobjavljeno gradivo)*. Veržej: Vzgojni dom Veržej.
- Vovk - Ornik, N. (ur.). (2014). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf> (pridobljeno 1. 10. 2014).
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods in an Historical Context; The Case of Social pedagogy. *British Journal of Social Work*, št. 38, str. 625–644.
- MacDonald, R. (ur.). (2003). *Youth, the 'underclass' and Social Exclusion*. London: Routledge.
- Medveš, Z. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 74–94.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V: A. Kobolt (ur.). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 87–113.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. Munich: Juventa.
- Mollenhauer, K. in Uhlenndorf, U. (1995). *Sozialpädagogische Diagnosen II*. Munich: Juventa.
- Murgel, J. (2013). Novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Pravna praksa: časopis za pravna vprašanja*, 32, št. 23, str. 1–8.
- Opara, B., Barle, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni - Lukšič, M., Zorc - Maver, D., Bregar - Golobič, K., Molan, N., Vovk - Ornik, N., Klavžar, K., Vršnik Perše, T. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pohl, A. in Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 26, št. 5 str. 533–553.
- Poljšak Škraban, O. (2011). Razumevanje in odzivanje na problematiko otrok s težavami v socialni integraciji – predlog za sistemsko ureditev področja. *Socialna pedagogika*, 15, št. 2, str. 99–103.
- Popkewitz, T. (2003). Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent: a historical excursus into the present. V: M. Bloch, K. Holmund, L. Moquist in T. Popkewitz (ur.). *Governing Children, Families and Education: restructuring the welfare state*. New York: Palgrave, str. 35–62.
- Popkewitz, T. in Brennan, M. (1997). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory*, 47, št. 3, str. 287–313.
- Ramaekers, S. (2010). *Pedagogy of the encounter? Philosophical notes on the idea of »meeting places« as forms of parent support*. Leuven: Centre for Philosophy of Education.

- Razpotnik, Š. (2006). Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja. V: M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.). *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–35.
- Razpotnik, Š. (2011). Družbeni kontekst kategorije »čustvene in vedenjske motnje«. *Socialna pedagogika*, 15, št. 2, str. 103–123.
- Skalar, V. (2006). Štiri desetletja do socialne pedagogike. V: M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.). *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. str. 13–23.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Munich: Juventa.
- Ule, M. (2002). Mladina: Fenomen dvajsetega stoletja. V: V. Mihelj (ur.). *Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Maribor: Aristej, str. 9–37.
- Vandenbroeck, M. in Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms (A tensed negotiation). *Childhood*, 13, št. 1, str. 127–143.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T. in Van Der Mespel, S. (2009). Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10, št. 1, str. 66–77.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2000). Ljubljana: Uradni list RS, št. 54/2000.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2011). Ljubljana: Uradni list RS, št. 58/2011.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2004). *Priloga k vzgojnemu programu: Zavodi za vzgojo in izobraževanje*. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3129> (pridobljeno 1. 10. 2014).
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2004). *Vzgojni program*. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3129> (pridobljeno 1. 10. 2014).
- Zorc - Maver, D. (2006). Socialna pedagogika v družbi negotovosti. V: M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc - Maver (ur.). *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–35.

Špela RAZPOTNIK, Ph.D. (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia)

THE “SOCIAL” IN SOCIAL PEDAGOGY

Abstract: In the introduction to this article, some of the basic elements of social pedagogy are presented: life-space orientation, resources-based orientation, its dialogical approach, and the reflexive relation toward its own interventions. A discussion follows about the dichotomy between the tendency of individuals to adapt to existing conditions and the requirements for questioning the *status quo*. Social pedagogy conceptualizes the embodiment of the individual in its community and follows the assumptions of the interactional nature of identity. Similarly, it follows the idea that efforts toward improving the individual status of the user are pointless if the social environment is not reflected and the individual role is not exposed within a wider structure. Some terms enforced by the legislation in certain contexts of social pedagogic expertise and application, such as in educational contexts, appear contradictory to the above assumptions. Terminology such as “emotional and behavioural disorders” individualizes problems while it misses the interactional and systemic nature of specific phenomena. Any intervention, be it incorporated within the educational context, social care, or informal networks,

is effectuated through a live interaction with others. The neoliberal concept of individual responsibility, which claims that despite different starting conditions, an individual is solely responsible for his/her decisions and, consequently, for his/her own success or failure, is limited particularly in the sense that it does not give any space to the social context. It also suppresses the assumption that human activity is linked inherently to relationships with others. In this view, the article presents a concept of relational citizenship and shared responsibility. This latter brings us back to concepts in social pedagogy that emphasize the importance of the embodiment of the individual in the social context.

Keywords: social pedagogy, life-space orientation, individualisation of social problems, self-responsibility, relational citizenship, shared responsibility

E-mail for correspondence: spela.razpotnik@pef.uni-lj.si

