

HERETIČNOST IN ODGOVORNOST V SOCIALNI PEDAGOGIKI

1

HERESY AND RESPONSIBILITY IN SOCIAL PEDAGOGY

Rok Demšar, mag. prof. soc. ped.

demsar.rok@gmail.com

POVZETEK

V nasprotju s prepričanjem o predsodkih kot nečem negativnem in o tem, da bi se morali predsodkov znebiti, prispevek zagovarja, da je pomembno, da socialni pedagogi¹ predsodke imamo, saj ko govorimo o predsodkih, ne govorimo o dejstvih. V nasprotju z dejstvi smo do predsodkov lahko heretični, torej nismo njihovi verniki. S pomočjo heretičnosti do predsodkov, v kateri nam predsodkov ni potrebno braniti, odpiramo pot drugim glasovom in s tem dialogu. Prispevek vidi heretičnost in dialog kot pomembni orodji pri prevzemanju odgovornosti za svoje predsodke in zagovarja, da se ob tem ne moremo skrivati za navidezno objektivnimi teorijami.

KLJUČNE BESEDE: *heretičnost, socialna pedagogika, predsodki, odgovornost, dialog, mnogoterost glasov, kibernetika.*

¹ V prispevku uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, veljajo za vse spole.

ABSTRACT

Contrary to the belief about the negativity of prejudice and that we should get rid of prejudice, the paper argues that it is important for social pedagogues to have prejudices because when we talk about prejudices, we are not talking about facts. Inconsistent with the facts, we can be heretical to prejudice, so we are not their believers. With the help of heresy to prejudice, in which we do not have to defend prejudice, we open the way for other voices and thus dialogue. The paper sees heresy and dialogue as valuable tools in taking responsibility for prejudices and argues that we cannot hide behind seemingly objective theories.

KEYWORDS: *heresy, social pedagogy, prejudice, responsibility, dialogue, multiplicity of voices, cybernetics.*

UVOD

Socialna pedagogika naj ne bi bila, kot pravi Müller (2006), veda naseljencev, ki so omejeni na lastno področje, ampak veda vodnikov, ki spremljajo ljudi na poti po divjini. Za socialno pedagogiko bi tako lahko rekli, da je nomadska veda, ki jo težko definiramo (Hämäläinen, 2012), jo lahko različno razumemo (Eriksson, 2014) in se je, kot ugotavlja Thiersch v intervjuju s Schugurenky (Schugurenky, 2014), skozi čas pomembno spreminjala, pri tem pa je bila občutljiva na kontekst, v katerem se je nahajala.

Socialni pedagogi delamo v zelo različnih kontekstih: v vrtcih, šolah, nevladnih organizacijah za mlade, brezdomne osebe, v vzgojnih zavodih idr. Ti različni konteksti od nas zahtevajo različna znanja, ljudje, s katerimi se srečujemo, gojijo do nas različne predsodke in mi do njih. Nomadska lastnost socialne pedagogike – gibanje na različnih področjih (morda bi lahko celo rekli njena dogmatska nedoločенost) – nam omogoča, da smo v svojem spoznavanju sveta heretični/krivoverni, saj nimamo določenega področja, ki bi mu morali ostati zvesti. Na naši heretični poti nam spremstvo

nudijo predsodki in dialog, s pomočjo katerih prevzemamo odgovornost za pozicije, ki jih zavzemamo.

ALI SO PREDSDOKI SLABI?

Zdi se, da je beseda predsodek pogosto označena kot nekaj negativnega, celo kot nekaj, proti čemur bi se morali kot socialni pedagogi boriti. Tako se predsodke povezuje predvsem z rasizmom, homofobijo in ostalimi sovražnostmi. Obstaja tudi prepričanje, da imamo predsodke zato, ker nečesa/nekoga ne poznamo in upamo, da nas bodo znanje in izkušnje teh predsodkov odrešile. Skozi pripevek tej nemogoči, morda poenostavljeni tezi nasprotujem in predsodke poskušam predstaviti kot nujne ter koristne v socialnopedagoškem delu.

Cecchin idr. (1994) kot predsodke definirajo vse misli, ki vplivajo na naš pogled, zaznavo in akcijo. V svojem terapevtskem delu so (prav tam) ugotavljali, da je terapevt ne glede na trud, da bi bil objektivni, v terapevtski odnos vnašal svoje predsodke. Subjektivno, aktivno vključenost zaposlenih v izzive, s katerimi se srečujejo ljudje, so opažali tudi drugi avtorji (Minuchin, idr., 1967; Byng-Hall, 1995; Minuchin idr., 1998; Cecchin idr., 1994). Če so se strokovnjaki v kibernetiki prvega reda te pozicije poskušali rešiti in so se spraševali "Kaj si naredil, da so se drugi tako vedli?", je kibernetika drugega reda zmožnost objektivnega opazovalca prepoznala kot nemogočo ter vidi strokovno pomoč kot sokreatorko izzivov², kjer je pomembnejše vprašanje "Kaj si misliš o drugem?".

Menim, da si o drugem vedno nekaj mislimo. O ljudeh, s katerimi se srečujemo, ustvarjamo različne zgodbe, razlagamo si, zakaj živijo, kot živijo, kako je prišlo do problema, kaj ga vzdržuje, kaj lahko pričakujemo od njih ... Prav tako drugi ljudje gojijo predsodke do nas. White in Epston (1990) pravita, da smo v tem ustvarjanju zgodb interpretativna bitja, ki oblikujemo zgodbe tako, da imamo skladno sliko sebe in sveta okoli sebe. Kar se s to sliko ne sklada,

² Boscolo idr. (1987) trdijo, da lahko stavek »Sistem je ustvaril problem« obrnemo in trdimo »Problem je ustvaril sistem«.

česar ne moremo dati v vzorce, za nas ne obstaja (prav tam). Ne le da je naše razumevanje sebe in sveta okoli sebe omejeno na zelo omejene izkušnje, kot izpostavlja Zimbardo (2009)³, tudi razumevanje teh omejenih izkušenj je predmet interpretacije, v kateri aktivno oblikujemo svet okoli sebe, v tem, da izkušnjam pripisujemo pomen, pri tem pa smo selektivni. Naše razumevanje sebe in sveta okoli sebe torej ne nastaja na podlagi objektivnih dejstev, ampak veliko bolj na podlagi predsodkov, ki določajo naše interpretativne okvire.

V prej predstavljeni tezi, da nas bo znanje rešilo predsodkov, vidim past, ki nas vodi do položaja objektivnih strokovnjakov, ki ob znanju različnih teorij o ljudeh in s svojimi izkušnjami gojimo prepričanje, da te ljudi poznamo.⁴ Če delamo na primer v vzgojnem zavodu, vemo, kdo so mladostniki in otroci, ki se jih tja namešča, ali vemo, kaj nekdo potrebuje glede na stil navezanosti, ki mu/ji ga pripišemo. Kdo mladostnik je, v tem primeru postane dejstvo, mi to vemo. Dejstva obstajajo ne glede na kontekst in jim je nemogoče ugovarjati⁵. V prispevku zagovarjam tezo, da so predsodki pozitivni, saj ko govorimo o predsodkih, ne govorimo o dejstvih. Predsodki ne govorijo le o drugih, ampak predvsem o ljudeh, ki te predsodke kreiramo, in razkrivajo osebno vpetost v strokovno delo, kar za socialne pedagoge, ki svoje delo temeljijo na odnosu subjektov, ni nekaj novega.

Teza "Znebimo se predsodkov, predsodki so slabi" je paradoksalna in nemogoča naloga. Ali ni predsodek to, da so predsodki slabi?⁶ Če se ukvarjamo s procesom odreditve od predsodkov, lahko začnemo z vprašanjem, kaj nam pomeni to, da ne bi imeli predsodkov.

³ Ne moremo vedeti, kako bi se odzvali, če bi se kontekst spremenil, kar dokazujeta tako Zimbardov Stanfordski eksperiment (Zimbardo, 2009), kjer so se ljudje ob tem, ko jim je bila dodeljena vloga paznikov, znašali nad drugimi, ki jim je bila dodeljena vloga zapornikov, kot tudi Milgramov (2019) poskus z elektrošoki, ko je ugotavljal, da je v primernem kontekstu večina ljudi pripravljena ljudem dati smrtonosne elektrošoke.

⁴ Pogosto ob poglobljenem pridobivanju znanja ugotavljamo, kako nevedni smo.

⁵ Ob boleznih si npr. lahko delamo utvare, da ne obstaja, vendar bo obstajala ne glede na to, kaj si bomo o njej mislili.

⁶ To bi lahko označili za predsodek o predsodkih.

HERETIČNOST⁷ V ODNOSU DO PREDSDOKOV

Dejstvo obstoja predsodkov ne pomeni, da z njimi nič ne naredimo. Cecchin idr. (1992 in 1994) zagovarjajo, da moramo za predsodke sprejeti odgovornost, jih prepoznavati, paziti, da se vanje ne zaljubimo, in jih, če je potrebno, biti zmožni tudi opustiti. Cecchin idr. (1994) predsodkov ne naslavlja kot intrapsihične vsebine, ampak se osredotočajo na njihovo interakcijsko naravo. Kot večino vidijo predrznost do teorij, s katero se izognemo temu, da bi postali njihovi verniki (Cecchin idr., 1992). S to predrznostjo smo zmožni prepoznavati modele, hipoteze, tehnike kot predsodke in ne dejstva, kar odpira možnost odprtemu dialogu in ne vsiljevanju predsodkov kot resnic (Cecchin idr., 1994).

Ponovno prihaja v središče radovednost, ki je socialnim pedagogom olajšana s tem, da kot vodniki nimamo omejenega območja gibanja. Socialni pedagogi naj bi tako ne bili verniki teorij, ampak zmožni njihove refleksije in prehajanja med njimi. Tako naša identiteta ne temelji niti na obvladanju določene tehnike, specifičnega znanja niti na obvladanju množice tehnik in znanj, ampak na hibridni postmoderni poziciji, mnogoterih resnicah in zavzemanju različnih pozicij. Ne moremo reči, da smo usvojili teoretično in praktično znanje ter postali socialni pedagogi, saj je socialni pedagog v nenehnem nastajanju. Biti socialni pedagog tako pomeni proces stalne transformacije. Heretičnost do teorij pomeni tudi, da se za njimi ne skrivamo. Za svoje delo naj bi prevzemali odgovornost, nismo le analitični opazovalci, ki se na podlagi zbranih dejstev odločimo za najboljšo pot, ampak subjekti. Odgovornosti tako ne moremo prelagati na teorije, ki nam zapovedujejo, kaj je narobe in kako bi morali s tem ravnati, za izbrane in uporabljene teorije smo odgovorni. Če sveta ne vzamemo kot objektivno dejstvo, ampak socialno konstrukcijo, je pomembno, kako pri tej socialni konstrukciji sveta sodelujemo.

S prepoznavanjem svojih teorij kot predsodkov in radovednostjo glede predsodkov drugih pade ortodoksna vzvišenost strokovnjakov, ki poznajo pravo pot. Menim, da je potrebna pazljivost, saj lahko pri zapuščanju položaja vsevednih strokovnjakov pademo v ortodoksno zanikanje strukture v smislu "Sedaj imamo vsi enak

⁷ Heretičnost kot nasprotnost vernosti, ki ne priznava dogmatike teh ver in lahko o njih podvomi.

položaj", kot da je to le naša zadeva. Kdo ima moč to reči? Že naše enostransko zanikanje strukture namreč strukturo vzpostavlja, vzpostavi, kdo določa odnos, kdo ima moč in po katerih pravilih bomo igrali dramsko igro svojih odnosov, saj smo v tem primeru demonstrirali moč, da lahko to naredimo enostransko. Zanikanje strukture le-te ne bo izničilo, onemogočilo pa bo njeno refleksijo in sprejemanje odgovornosti zanjo. Sprejemanje odgovornosti ne pomeni sprejemanja tega, kar si naredil, da je takšna struktura, in s tem individualiziranje odgovornosti. Odgovornosti za strukturo ni mogoče iskati pri posamezniku. Odgovornost za vedenje je s sistemskega vidika vedno deljena (Minuchin idr., 1998). Enostransko prevzemanje krivde za nastali položaj je izključujoča pozicija, ki drugega pahne v položaj nemočnega objekta, ti pa naj bi po svojih prepričanjih imel možnost nadzora. Za ponazoritev bom uporabil judovsko šalo o skupini judov v sinagogi, ki pred Bogom javno priznavajo svojo ničevost. Prvi vstane rabin in reče: "O, Bog, vem, da sem ničvreden, da sem ničè!" Nato vstane bogat trgovec, se udari po prsah in reče: "O, Bog, tudi jaz sem ničvreden, obseden z materialnimi stvarmi, jaz sem ničè!" Po vsem tem spektaklu vstane še neki revni jud in vzklikne: "O, Bog, jaz sem ničè ...!" Bogati trgovec takoj zatem sune rabina in mu prezirljivo zašepeta na uho: "Kakšna žalitev! Kdo pa je ta človek, da si drzne trditi, da je tudi sam ničè?" (Žižek, 2016b, str. 67). Če sebi nalagamo odgovornost za nastali položaj in pot naprej, se lahko vprašamo, koliko prostora ostane, da so v to aktivno udeleženi tudi drugi, da tudi drugi rečejo, da so ničvredni, ali da tudi drugi storijo "grozne" stvari. Ali morda ta privilegij pripada le nam?

Kot pravi Šugman Bohinc (2011), ko govori o sinergetiki, enosmerno nadzorovanje procesov ne pride v poštev, namesto tega je naloga udeležениh soustvarjanje. Soustvarjanje nakazuje delo z drugimi in ne o drugih, kjer mišljenja, izidi ne nastajajo na enem vrtičku, ampak v vmesnosti med nami. Soustvarjanje bi lahko ponazorili tudi s preseganjem pedagogike, ki jo Freire (1972) poimenuje bančniška, v kateri je nekdo učitelj, ki ve, in drugi nevedni učenec. V soustvarjanju smo vsi učenci in učitelji. Kot sem pokazal s strukturo in na kar nakazuje tudi beseda soustvarjanje, soustvarjanja ne moremo enostransko zapovedati. Bolj kot v diktatorskem

zapovedovanju soustvarjanja sam vidim pot do soustvarjanja v osredotočanju na pravila, po katerih se ravnamo. Pravilom sistemov, v katerih se nahajamo, smo zavezani vsi ne glede na položaj, ki ga v teh sistemih zavzemamo. Tako so v primeru, da je pravilo v sistemu, da strokovnjak pove, kako se bomo lotili problema, temu zavezani tako strokovnjak (ta bo v primeru, da ne bo dal recepta, tvegala, da ga uporabniki označijo za nestrokovnega) kot uporabniki (ti bodo v primeru nesprejemanja pravila lahko označeni kot nesodelovalni ali pa da še nimajo vpogleda v svoje težave). Selvini Palazzoli idr. (1978) skladno s tem spoznavajo zmoto, da je nekdo v odnosu superioren ali inferioren, saj moč leži v pravilih.

Ta teza ni tuja Freiru (1972), ki zagovarja prepoznavanje in spreminjanje položaja zatiranih, zavzemanje položaja subjekta in se ob tem zaveda moči konteksta in igre, zato opozarja, da naj zatirani ne postanejo novi zatiralci, ampak naj osvobodijo tudi zatiralce. Borbe za spremembe pa naj bodo na ravni politike, institucije, družin, svetovanja, ne na ravni borbe za prevlado, ampak v spremembi pravil. Pravilom smo zavezani tako uporabniki kot "strokovnjaki". Zaposleni lahko želijo zapustiti vlogo strokovnjaka, ki ve, kako se pravilno živi, vendar uporabniki od njih to pričakujejo in iščejo, kako bodo dobili nasvete, podobno vlogo pa lahko pričakujejo tudi naši delodajalci. Lahko pa se tudi zgodi, da uporabniki povedo, kako zmorejo, strokovnjaki pa iščejo, kako ne zmorejo, kje bi lahko bilo kaj narobe, kar je potrebno popraviti. Ideja o spremembi drugega ne zdrži, spremembam smo zavezani vsi. Če želimo, da se nekdo spremeni, je prvo vprašanje, kako se bomo spremenili sami, saj če pride do spremembe pravil sistema, se pravila spremenijo za vse.

Tudi v življenjski svet usmerjene izkušnje so bile usmerjene v svet uporabnikov in svet strokovnjakov kot sistemska kritika sistema, ki je bil usmerjen v prilagoditev ljudi sistemu (Grunwald in Thiersch, 2009). Grunwald in Thiersch (prav tam) ob tem govorita o socialni pravičnosti, ta podobno kot Freirova (1972) pedagogika spodbuja okoliščine in sposobnosti, ki spodbujajo družbeno udeleženo. Prepoznavajo torej, da so ljudje sposobni sodelovati v družbi in jih pred družbo ni potrebno varovati ali da ni potrebno družbe varovati pred njimi. S tem jim podeljujejo pravico soustvarjanja

sveta, v katerem živijo, pozicijo, iz katere lahko prevzemajo kontrolo nad lastnim življenjem. Lahko bi trdili, da je to humanistična vera v ljudi, prepričanje, da so/smo zmožni enakovredno vstopati v odnose. Enakovredno vstopanje v odnos pa pomeni, da lahko odnos enakovredno tudi zapustimo. Prepoznavanje te pravice ne osvobaja le ljudi, ki aktivno sodelujejo v odnosu, ampak tudi strokovnjake, ki so odrešeni naloge rigidnega zagovarjanja uporabnikov ali družbe in pridobijo sodelavce, s katerimi soustvarjajo nove zgodbe. Takšna pozicija se mi zdi izziv predvsem takrat, ko se srečujemo z ljudmi z zgodbami, ki nas pretresejo, npr. z zgodbami o zlorabah, nasilju, uporabi psihoaktivnih substanc. Takšna pozicija nam omogoča, da teh oseb ne zreduciramo le na žrtve ali storilce.

Sprejemanje kompleksnosti življenja nam odpre poti za glasove, ki jih ob umiku v lastne teorije spregledamo, s tem pa odpre pot dialogu. Dialoga ni brez heretične radovednosti, v kateri smo radovedni glede tega, kako svet vidijo drugi, na različne načine pa si svet dovolimo videti tudi sami.

DIALOŠKA MOČ MNOGOTEROSTI GLASOV

Dialog je v središču socialne pedagogike in je v njej močno zaznamovan s Freirom (1972), ki ga umešča znotraj pedagogike osvoboditve ter zanj trdi, da potrebuje tako akcijo kot refleksijo. Zato slepo sledenje brez refleksije in teoretiziranje brez akcije nista dovolj. Freire (prav tam), Seikkula in Arnkil (2006) izpostavljajo, da je za dialog potrebno, da ne misli le en subjekt, ampak da smo vsi misleči subjekti, kar (prav tam) pomeni, da nihče ne more nadzorovati situacije in je zato dialog nujno odprt. Namesto mišljenja, da smo mi edini strokovnjaki, saj smo se za svoje delo strokovno usposobili in zato res vemo, kako je potrebno delati, naj se nam v dialogu pridružijo še ostali strokovnjaki, ki so morda na drug način vpeti v dogajanje in jih je življenje strokovno usposobilo za spopadanje z izzivi. Če uporabim vojaško metaforo: dialoga ne moremo ureničiti, če je nekdo general za frontno linijo, ki v bunkerju opazuje boj in taktično razporeja svoje enote. V dialogu smo vsi generali in vojaki. To lahko umestimo v prehod iz kibernetike prvega v

kibernetiko drugega reda, saj – kot pišejo Boscolo idr. (1987) – se je raj kibernetike prvega reda, v kateri smo kot opazovalci lahko metali bombe na določene cilje in pričakovali določene rezultate, razblinil. V kibernetiki drugega reda ugotavljamo, da ni ciljev, ni bomb, le velik razvijajoč se in opazujoč sistem, katerega del smo vsi vpleteni in v katerem so izhodi nepredvidljivi (prav tam). Če smo v kibernetiki prvega reda ugotavljali, da bomo naredili A in dosegli B, se v kibernetiki drugega reda ustavimo pri A. Če tudi drugim vpletenim priznavamo strokovnost in če ugotavljamo, da ne poznamo gotovih teorij, še ne pomeni, da nimamo mesta v dialogu ali da se moramo z ostalimi udeleženiimi zlit.

Dialog ne pomeni, da na koncu srečanja vsi mislimo isto, da jasno definiramo problem in naredimo jasen, trden načrt (Seikkula in Arnkil, 2006), saj bi s tem izginila polifonija različnih pogledov, to bi postal monolog vseh vpletenih. Kakor izpostavljata Seikkula in Arnkil (prav tam), je bistvo dialoga, da situacijo še vedno vidimo iz svojega zornega kota, vendar poskušamo razumeti tudi drugi zorni kot; novo razumevanje je ustvarjeno na mejah med udeleženiimi, saj nihče ne more reči, da ima prav. Za dialog pa je po njunem mnenju potrebno prehajanje meja (prav tam). Lahko bi rekli, da s tem ko zagovarjamo glasove drugih, v dialogu ne izgubimo sebe in svojega glasu. Za dialog je potrebnih več glasov, tudi naš. Tega ne gre razumeti v smislu rigidnosti zagovarjanja svojega glasu, saj to, da ne izgubimo sebe in svojega glasu, ne pomeni, da smo na koncu nespremenjeni. Dialog, kot ugotavljata Seikkula in Trimble (2006), pomeni kreiranje skupnosti in novega deljenega jezika, kjer se spodbuja mnogoterost glasov, tudi različnih glasov strokovnih delavcev in glasov, ki se na to odzivajo. Če si predstavljamo timski sestanek identificiranega pacienta, njegove mreže in vključenih strokovnjakov, dialog pomeni, da ne določimo vnaprej, katere teme se sme in katerih ne sme odpreti, do česa moramo priti, niti ni potrebno, da strokovnjaki mislijo isto. Zato v luči dialoga ni nestrokovno, če zaposlena v isti instituciji situacijo ocenjujeta različno. Dialog ni borba ali koalicija ene strani proti drugi, ampak ustvarjanje alianse vseh navzočih.

Seikkula in Arnkil (2006) trdita, da je za dialog potrebna osebna vpetost, v dialogu ne moremo predstavljati tima, institucije.

Sokreiranje sveta, ki poteka v dialogu, kar sem prikazal s pomočjo predsodkov, kaže na osebno vpetost in zavezanost ljudi. Kar postavlja pod vprašaj, da smo v dialogu lahko glas drugih. Kako smo lahko glas drugih? Ali morda (kar se sliši bolj romantično) glas tistih, ki ga nimajo? Ne moremo biti glas drugih, vsaj ne dialoško. Ali ni v zagovarjanju te pozicije avtoritarna pozicija, da mi vemo, kaj je njihov glas, da ga lahko posedujemo? Sam trdim, da se lahko borimo za nekaj, vendar vedno le s svoje pozicije. V tem, da smo glas nekoga drugega, sam vidim nevarnost, da ob tem ne sprejemamo odgovornosti za svoj glas niti ga ne prepoznamo. Pomembno je, kdo govori zgodbo. To je le drugi pol vzorca, ko "strokovnjaki" ugrabijo "glas" uporabnikov. Če želimo slišati glas tistih, ki ga nimajo, jih poslušajmo. Podobno mnenje zagovarja tudi Freire (1972), ki pravi: "Poskus osvoboditve zatiranih brez njihove reflektivne udeležbe v aktu osvoboditve pomeni, da jih obravnavamo kot objekte, ki morajo biti rešeni iz goreče stavbe, pomeni, voditi jih v populistični padec in jih spremeniti v množice, s katerimi se lahko manipulira" (str. 39). Da smo glas drugega, predpostavlja, da drugega poznamo, da vemo, kaj bo rekel, kaj so njegove potrebe, želje. Kot trdita Žižek (2016a) in Zimbardo (2009), to ni mogoče, saj ne poznamo niti sebe, kaj šele drugih. Ob tem spoznanju sta, kot opisuje Hoffman (2007), Anderson in Goolishian začela razvijati svoj koncept ne-védenja, kjer svojih hipotez in razumevanja nista postavljala nad hipoteze in razumevanje družine. Ta princip prepoznavam tudi v socialni pedagogiki, kjer je, kot pravi Razpotnik (2014), uporabnik največji strokovnjak za lastno življenje. Tudi tu drugega, kot bi se izrazil Fromm (2013), ne moremo imeti, posedovati. Kot pravi Andersen: »Vsak živ sistem je organiziran kot avtonomen sistem in le sistem sam ve, kako in kdaj je pripravljen na spremembo lastne strukture ali kdaj je pripravljen razpasti in prenehati obstajati« (1987, str. 1). To ne izključuje naše aktivnosti, naše subjektivnosti, ta pozicija našo aktivnost omogoča, šele s tem se odzivamo drug na drugega in tako ne mi ne drugi nismo objekti, ki jih raziskujemo, ne glede na kontekst.

Poznavanje drugega bi lahko uvrstili na dialogu nasproten pol, kamor Freire (1972) postavlja bančniško pedagogiko, kjer je nekdo subjekt, ki ve, drugi pa neveden objekt. Bakhtin (1981, v Seikkula

in Arnkil, 2006) pa postavlja avtoritarni diskurz, ki zahteva, da ga prepoznamo in sprejmemo za svojega. Le-to (prav tam) se pogosto pokaže s tem, da vemo, kaj morajo drugi narediti. Tako npr. vidimo, kaj morajo narediti starši, podobno pa tudi drugi vidijo, kaj moramo narediti mi. Kot pravi Cecchin v pogovoru z Boscolom, Bertrandom in Bianciardijem (Bertrando, 2004), je nemogoče vedeti, kaj je prav in kaj narobe. Ko pademo v past, da vemo, to vodi v skušnjava, da začnemo razlagati, kako naj bi drugi živeli, in tako postanemo moralisti (prav tam). Drugi nas v tem primeru ne zanima, zanima nas, kako si ga bomo podredili. Njegov življenjski prostor, njegova moč, izzivi nas ne zanimajo, če niso podrejeni nam, sledenju naše poti in našemu cilju, drugače pa jih lahko ovržemo kot nevarne, destruktivne ...

To ni novo; kot predstavljata Trampuž in Breclj-Kobe (2016), je že Pinel (1745-1826) umaknil bogate ljudi z duševnimi stiskami, da bi jih zavaroval pred okoljem, v katerem so živeli. Ta umik pa ni bil primeren za revne, saj so menili, da naj bi bili revni slabše prilagodljivi in zato tudi težje ozdravljivi (prav tam). To je v nasprotju z Müllerjevim (2006) modelom vodnika, ki se ne zapira na ozko področje in spremlja uporabnika ne glede na njegove odločitve. Pomoč se v tem primeru pogojuje s podreditvijo sistemu pomoči, v katerega osebe vstopajo. Ideja, da se ukvarjamo s težavami v vedenju, ne pa z uporabo psihoaktivnih substanc, saj osebe, ki jih redno uporabljajo, presejajo naše okvire, je na primer ena od takšnih idej. Tako kot se v tem primeru ubadamo s tem, da psihoaktivne substance ne spadajo na področje dela te institucije in presejajo okvire, bi se lahko reflektivno ukvarjali tudi z okviri institucij in njihovim spreminjanjem. Ko ljudje presejajo naše okvire, je potrebno pod vprašaj postaviti tudi okvire. Kot izpostavljajo Minuchin idr. (1998), specializiran pristop spregleda, kar ne spada v njegovo ozko področje, oz. vztraja na kompetencah, ki naj bi jih obvladali in za katere naj bi bili plačani. Tako npr. lahko vidimo, da je oče v družini odvisen od psihoaktivnih substanc, mladostnik eksperimentira s psihoaktivnimi substancami, mama je "vzgojno" nemočna ... Specializirane službe se bodo ukvarjale z očetovo odvisnostjo od drog, mladostnikovim eksperimentiranjem, mamino "vzgojno" nemočjo, ob tem pa, če ne bodo prestopale meja svoje

"specializacije", spregledale, kaj jim ti odnosi prinašajo in njihove moči. Družine niso le njihovi problemi, ampak so veliko več. To je nekaj, kar bi lahko posplošil tudi na ostala področja. Omenjena trditev ne pomeni, da zanemarjamo tveganja in težave v življenjskem prostoru uporabnikov, vendar tudi reduciranje na te težave ni na mestu. Če sistem obstaja, pomeni, da nekaj deluje, torej je pomembno iskanje tega, kar deluje (Bertrando, 2004). Odprtost dialoga nam omogoča, da v tem iskanju nismo sami, da prehajamo meje in presegamo omejenost na le svojo interpretacijo dogodkov. V dialogu potrebujemo druge.

Dialoga ne gre zreducirati na prisotnost več ljudi in na to, da vsi govorijo. Sicer je pomembno, koga se prepozna kot relevantnega za spremembo in je vključen v obravnavo, vendar – kot v svoji praksi in s tem povezani teoriji opažajo Seikkula in Arnkil (2006), Minuchin idr. (1998), Grunwald in Thiersch (2009) – nam to še ne pokaže pristopa. Lahko skličemo timski sestanek socialne mreže uporabnika, a če bo namen sestanka prepričati druge, da svet vidijo kot mi, temu ne moremo reči dialog. V tem primeru smo vsi prisotni, vendar ne pride do procesa, ki ga Bateson (1972, v Andersen, 1987) poimenuje deljenje različnih verzij istega sveta, kar vpliva na odnos ljudi do sveta in ga dela drugačnega. Vprašanja so, kako je kdo vključen in kakšna je obravnava, kaj se bo spremenilo, ko bomo vključili mrežo uporabnika. Tu se dotikamo vprašanja, koliko smo v svojih okvirih rigidni oz. fleksibilni, koliko smo pripravljeni deliti svojo verzijo sveta in koliko smo pripravljeni, da druge verzije vplivajo na nas.

Fleksibilnost, ki jo nekateri avtorji prepoznajo kot pomembno lastnost pri delu z ljudmi (Razpotnik idr., 2016, Minuchin idr., 1998), torej ne pomeni le fleksibilnosti v metodah, ampak tudi fleksibilnost v glavah oz. v spremembah naših interpretativnih okvirov. Fleksibilnost pomeni, da ko se znajdemo v situaciji, ko je meh harmonike že popolnoma raztegnjen in mu grozi, da se bo raztrgal, moramo razmisliti, kako bomo igrali drugo pesem. Le zamejavo inštrumenta ter ohranjanje iste pesmi lahko razumemo kot trditev, da se vse spreminja zato, da se nič ne spremeni (Watzlawick idr., 1967). Ob vprašanju sprememb se tako spet vračamo na vprašanje "Kaj si misliš?".

SKLEPI

Heretičnost nam omogoča, da zavzemamo multiple pozicije, da nismo omejeni le na lastno pozicijo, ampak poskušamo pridobiti osnovno razumevanje mnogoterih pozicij. Ob tem zagovarjam, da ne izgubimo lastne pozicije, lastnih predsodkov, da zavzemanje multiplih pozicij ne pomeni zlivanja z drugimi. Menim, da nam pozicija, ko ne vidimo lastne pozicije in predsodkov, onemogoča prevzemanje odgovornosti zanje. Zdi se, da smo le opazovalci naravno odvijajočih se procesov, kar pa je nemogoče. Ob tem zagovarjam transformativno moč dialoga, v katerem potrebujemo glasove vpletenih. Niso le naši uporabniki tisti, ki se spreminjajo, tudi mi se spreminjamo. Tako kot drugi ljudje v dialogu potrebujejo naš glas, tudi mi potrebujemo glas drugih. Kot socialnim pedagogom nam je dano, da nimamo polja, ki bi ga morali braniti, v tej negotovosti nas lahko premamita jasnost in varnost določenega polja, v katerem se zavežemo točno določenemu problemu, metodi ali razlagi za težave. V tem primeru smo kot postojanke, kjer se popotniki ustavijo, mi pa jih oskrbimo s tem, kar imamo na voljo, potem pa gredo sami po poti naprej. Sam pa menim, da smo socialni pedagogi sopotniki; naš čas z ljudmi ni omejen le na postojanke, na poti pa nismo odvisni le od sebe, ampak od razmer na poti in svojega sodelovanja s sopotniki.

LITERATURA

- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26(4), 415–428. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00415.x>
- Bertrando, P. (2004), Systems in evolution: Luigi Boscolo and Gianfranco Cecchin in conversation with Paolo Bertrando and Marco Bianciardi. *Journal of Family Therapy*, 26(3), 213–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2004.00279.x>
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. in Penn, P. (1987). *Milan Systemic Family Therapy*. New York: Basic Books.
- Byng-Hall, J. (1995). *Rewriting Family Scripts: Improvisation and System Change*. New York: The Guilford Press.

- Cecchin, G., Lane, R. in Ray, W. A. (1992). *Cybernetics of Prejudices in the Practice of Psychotherapy*. London: Routledge.
- Cecchin, G., Lane, R. in Ray, W. A. (1994). *Cybernetics of Prejudices in the Practice of Psychotherapy*. London: Routledge.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of Social Pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1468017313477325>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Fromm, E. (2013). *Imeti ali biti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 95-104.
- Hoffman, L. (2007). Practising »withness«: a human art. V P. Jensen, in H. Anderson (ur.), *Innovations in the Reflecting Process* (str. 3–15). London: Routledge.
- Grunwald, K. in Thiersch, H. (2009). The concept of the »lifeworld orientation« for social work and social care. *Journal of Social Work Practice*, 23(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/02650530902923643>
- Milgram, S. (2019). *Obedience to Authority: An Experimental view*. New York: HarperCollinsPublishers Inc.
- Minuchin, P., Colapinto, J. in Minuchin, S. (1998). *Working with Families of the Poor*. New York: The Guildford Press.
- Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney Jr., B. G., Rosman, B. L. in Schumer, F. (1967). *Families of the Slums: An Exploration of Their Structure and Treatment*. New York: Basic Books.
- Müller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V B. Dekleva, A. Kobolt, M. Sande, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.). *Izbrani koncepti stroke* (str. 149–158). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika* 65(3), 54–70. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-YABM1QK1>
- Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban, O. (2016) Podporno vstopanje v življenjski prostor družin. *CEPS Journal*, 6(4), 115–139.

- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*. 3(1), 4–14. <https://doi.org/10.14324/111.444>. ijsp.2014.v3.1.002.
- Seikkula, J. in Arnkil, T. E. (2006). *Dialogical Meetings in Social Networks*. Velika Britanija: Karnac Books.
- Seikkula, J. in Trimble, D. (2006). Healing Elements of Therapeutic Conversation: Dialogue as an Embodiment of Love. *Family process* 44(4), 461–475. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00072.x>.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. in Prata, G. (1978). *Paradox and Counterparadox; A New Model in the Therapy of the Family in Schizophrenic Transaction*. New York: Aronson.
- Šugman Bohinc, L. (2011). Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. V L. Šugman Bohinc L(ur.), *Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 36–79). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Trampuž, D. in Breclj-Kobe, M. (2016). Raba in zloraba systemske teorije – paradoksalna vloga systemskega psihoterapevta. V M. Rus Makovec in D. Trampuž (ur.), *Systemska družinska terapija: Lepota radovednosti namesto nadzorovanja* (str. 231–239). Ljubljana: Inštitut za družinsko in systemsko psihoterapijo, Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta. .
- Zimbardo, P. (2009). *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*. London: Rider.
- Žižek, S. (2016a). Slavoj Žižek on Synthetic Sex and »Being Yourself« [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=MO1O10TXAeE>
- Žižek, S. (2016b). *Žižkovi vici: Ste že slišali tistega o Heglu in negaciji?*. Ljubljana: Totaliteta.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. in Jackson., D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W W Norton & Company.
- White, M. in Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W. W. Norton & Company.

