



Špela Razpotnik

EMANCIPATORNE PRAKSE S PERSPEKTIVE ŠTUDENTSKE POPULACIJE

POVZETEK

V članku so raziskane in predstavljene perspektive udeleženi v različnih emancipatornih praksah, porajajočih se znotraj visokošolskega prostora, konkretno na ljubljanski Pedagoški fakulteti. Prek emancipatornih praks se udeležajo nekatera ključna načela socialne pedagogike, kot so pedagogika srečevanja, delovanje v življenjskem prostoru, poskus potopitve v resničnosti ljudi, ki nas zanimajo, ter preseganje ločnic »mi-oni« s praksami zabrisovanja. Empirični del izhaja iz pripovedi in refleksij študentov in študentk, udeleženi v petih tovrstnih praksah, ter nam približa, kako oni koncipirajo tovrstno udejstvovanje in kaj to zanje pomeni. Komponente, ki jih udeleženi v tovrstnih praksah omenjajo kot ključne, so: avtonomija, ustvarjanje povezane in horizontalno delujoče skupine, poskusi preseganja institucionalnih omejitev ter omogočanje prostora za kritični razmislek in ustvarjanje sprememb; glavni omejitvi, ki ju pri tovrstnih praksah zaznavajo, pa sta začasnost in z njo omejen domet tovrstnih praks v smislu vidnih družbenih sprememb.

Ključne besede: socialna pedagogika, emancipatorne prakse, usmerjenost v življenjsko polje, mobilizirajoči model

EMANCIPATORY PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS - ABSTRACT

The article explores and presents the perspectives of participants in the emancipatory practices that are emerging in areas of higher education, specifically at the Faculty of Education in Ljubljana. The emancipatory practices enable the realisation of certain key principles of social pedagogy, such as the pedagogy of the encounter, life space orientation, immersion into other people's realities and overcoming 'us – them' divisions with the practice of blurring such divides. The empirical part stems from the narratives and reflections of students involved in five such practices; it offers insight into how they conceptualise this kind of engagement and what it means to them. The key components they highlight as important are: autonomy, creating cohesive and horizontally-oriented groups, attempts to overcome institutional constraints and limitations, and providing space for critical reflection and creating change; the main limitations they perceived in such practices are their transience and interrelated limited scope in terms of visible social change.

Keywords: social pedagogy, emancipatory practices, life space orientation, mobilisation model

UVOD

Preseganje rasizma v izobraževalnih kontekstih

Rdeča nit govora o presejanju rasizma v izobraževalnih prostorih, kot je tudi visokošolski prostor, je v prvi vrsti presejanje dihotomije »mi-oni« (Gill, 2016) ter zabrisovanje (*orig. blurring*) te distinkcije (Yang, 2016) v pedagoškem procesu z različnimi pristopi. Cilj delovanja, ki bo imelo potencial tovrstnega zabrisovanja, je ustvarjanje skupnih vmesnih prostorov, kjer razlikovanja po različnih kriterijih (rasnem, spolnem, razrednem ali drugih) postajajo ozaveščena in presežena. Gill (2016) na tem utemeljuje »pedagogiko srečevanja« v visokošolskem prostoru, ki naj bi jo omogočalo pet pogojev: prostor, posvečen odpiranju te drugosti in medkulturnosti (v formalnem in neformalnem smislu, realnem in simbolnem); pozornost na drugost (v besedilih in pogovorih); vzajemno učenje; biografsko učenje (ki temelji na življenjskih zgodbah, prvoosebni izkustvih, vključuje poslušanje in upoštevanje emocionalnih odzivov) in dialog.

Humljan Urh (2010) definira izhajanje iz potreb posameznikov oz. njihovih biografij kot pomembno izhodišče antirasističnega delovanja na področju socialnega dela ter razpravlja, da se antirasistično socialno delo sooča z družbenim razmejevanjem in strukturnimi neenakostmi, ki jih vzdržuje rasizem, gre v smeri njihovega presejanja in odpravljanja ter temelji na zagotavljanju bolj učinkovitih in občutljivih služb, ki naj bi se odzivale na potrebe ljudi, kot jih ti sami definirajo.

V Veliki Britaniji ima antirasizem svoje mesto v izobraževanju za socialno delo, preverjalo naj bi se tudi njegovo udejanjanje v praksi (Dominelli, 1995). Avtorica med drugim omenja tudi, da kljub temu, da praktiki s področja socialnega dela naj ne bi pogosto izpričevali osebnih rasističnih stališč (redkeje kot v splošni populaciji), pa to še ne pomeni, da so kritični do rasističnih institucionalnih praks, saj teh ne opazijo in tako s svojim delovanjem pravzaprav lahko podpirajo rasistična družbena razmerja, če ta temeljijo na institucionalnem in kulturnem rasizmu ter je tako njihovo delo rasistično po učinku, če ne po namenu.

Paradigma antirasizma je torej nadindividualna ter presega ukoreninjene konservativne pristope, ki želijo v družbi ohranjati nespremenjeno stanje in pripisujejo različne primanjkljaje pripadnikom manjšinskih skupin. V tem kontekstu je pomembno pripoznanje, da so predpostavke, na katerih temelji tudi liberalni multikulturalizem, pravzaprav usmerjene asimilacijsko (Gillborn, 2006). Pri presejanju tovrstnih asimilacijskih pristopov postanejo pomembni prav poskusi premakniti se onstran preprostih binarnih opozicij in se soočiti s kompleksnostjo življenja v različnih institucionalnih kontekstih, kjer vidiki ekonomske razslojenosti, seksizma ter razlikovanja glede različnih zmožnosti (*orig. able-izma*) sodelujejo v nepričakovanih in pogosto smrtonosnih kombinacijah zatiranja (prav tam).

Isti avtor tudi ugotavlja, da ima rasizem veliko različnih oblik, torej naj bi bil podobno fleksibilen in razpršen tudi antirasizem, saj naj bi se kot tak laže nenehno prilagajal zaznamim novim izkušnjam zatiranja (Gillborn, prav tam). Dominelli (1995), nasprotno, razpršenost

in razdrobljenost protirasističnih iniciativ vidi kot pomanjkljivost, zaradi katere naj bi različne prakse težko koordinirale akcije in dosegale skupni cilj, odpravo rasizma.

Jelenc Krašovec (2014) razmišlja o pomenu ustvarjanja znanja v kontekstih izobraževanja odraslih. Nasloni se na Foleyja (2004, v prav tam) in pojasnjuje paradigmatški premik v pogledu na znanje, ki se od pozitivističnega pojmovanja znanja kot nečesa tehničnega, instrumentalnega pomika vse bolj v smer interpretativne (med drugim poimenovane tudi humanistična, progresivna) ter kritične (poimenovane tudi emancipacijska, transformativna, družbeno kritična, osvobajajoča, radikalna ali revolucionarna) paradigme. Interpretativna paradigma med drugim postavi v ospredje interakcijo med posameznikom in družbeno strukturo in kulturo, kritična paradigma pa poudari družbeni kontekst znanja in izobraževanja.

V članku me bo predvsem zanimal pristop, ki vlogo izobraževanja povezuje z družbeno močjo (npr. Steinklammer, 2012), torej kritična oz. emancipatorna paradigma, ki jo bom v nadaljevanju povezala s socialno pedagogiko. Zgodovinsko se ta družbeno kritična paradigma povezuje s frankfurtsko šolo. Avtor, ki je misel frankfurtske šole prvi prevedel v socialnopedagoško polje, je bil Mollenhauer (1968) s svojim spisom *Izobraževanje in emancipacija* (orig. *Erziehung und Emanzipation*). Pogosti referenci in podlagi kritičnega izobraževanja v evropskem prostoru sta tudi Gramsci in Freire. Pomen kritičnega izobraževanja je v doseganju opolnomočujočih učinkov in preseganju zatiralskih družbenih struktur.

Socialna pedagogika v kontekstu emancipatornih praks

V nadaljevanju razgrinjam vidike socialnopedagoške stroke in pri tem v ospredje postavljam tiste, ki poudarjajo njeno kritično in angažirano plat. Razgrinjam nekaj razumevanj ali tipologij, ki pomagajo osvetliti angažirano, mobilizacijsko oz. emancipatorno plat izobraževanja na omenjeni študijski smeri.

»Če se ozremo v zgodovino, je bilo socialnopedagoško delovanje vselej usmerjeno v socialno integracijo ljudi v ogrožajočih življenjskih situacijah, v katere jih je izrinila družba ali skupnost ali jih celo izključila iz nje,« definira temeljno socialnopedagoško orientacijo Zorc Maver (2006, str. 7). Omenja tudi ključne stebre njenega samoreflektiranja v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ki so kritična teorija frankfurtske šole, antipsihiatrično gibanje ter humanistični pogled na vzgojo in izobraževanje. Ti vidiki so v tedanji socialni pedagogiki (pod tem imenom tedaj obstoječi v nemškem prostoru) osvetljevali prav emancipatorni potencial, ki bi lahko kataliziral družbene spremembe (in ne, nasprotno, konsolidiral zatiralskih struktur kapitalističnega sistema). Avtorica opisuje odmev tovrstne refleksije tudi pri nas, ko se je v tem obdobju postopno oblikovala socialnopedagoška stroka. Od šestdesetih let dalje so bile na področju obravnave »deviantnih« družbenih skupin žive diskusije in projekti, ki so se odmikali od individualističnih klasifikacij in posledično od »korekcije« odklonskih posameznikov k zagotavljanju pravičnejših družbenih pogojev obravnave teh posameznikov oz. skupin. Nagibali so se v smer izboljševanja družbenih razmer in k virom, potencialom namesto k deficitom domnevno

odklonskih posameznikov ter skupnosti. Logaški eksperiment je eden od pomembnih korakov na tej poti, ki je pomenil predvsem premik od represivnih pristopov v zunajdružinski vzgoji k uporabi sodobnejših, bolj reflektiranih pristopov. Kasneje je sledil proces prenove dijaških domov in vzgojnih zavodov po načelih normalizacije (majhnost, bližina urbanih centrov, ustanavljanje stanovanjskih skupin namesto velikih zavodov), piše Skalar (2006), eden izmed nosilcev tedanjega razvoja stroke pri nas.

Za eno pomembnejših oseb pri utemeljevanju socialne pedagogike, posebej še njenega emancipatornega poudarka, velja Mollenhauer (1968, 1972), ki se mu pravzaprav pripisuje prva omemba besedne zveze »usmerjenost v življenjsko polje« (orig. *Lebensverorientierung*), ki jo je kasneje posvojil in kot socialnopedagoško usmeritev razdelal njegov sodobnik H. Thiersh. Mollenhauer je socialno pedagogiko videl kot zavezano deinstitutionalizaciji same pedagoške misli in usmerjeno k takojšnjim praktičnim nalogam, ki podpirajo prizadevanja ljudi za soočanje s težkimi življenjskimi situacijami.

Za pomembnega utemeljitelja socialne pedagogike velja tudi Thiersch (1992), ki v razmisleku o razvoju socialne pedagogike njeno podlago najde v polju reformistične misli sedemdesetih let prejšnjega stoletja, poudarja pomen človekovih pravic in se usmerja k preobrazbi države blaginje in izobraževanih sistemov. Ključni pristop pri tem je tudi zanj orientacija v življenjsko polje oz. v vsakdanje življenje uporabnikov oz. v njihove potrebe, iz katerih naj bi tovrstne stroke izhajale. Pri utemeljevanju te paradigme se opira na pedagoško misel Illicha, Freira in na teoretike vsakdanjega življenja, kot so Goffman, Schutz, Berger in Luckman. Kot enega bistvenih vidikov tega pristopa pojasnjuje, kako je življenje ljudi vselej ujeto med institucije in vsakdanjost, kar sproža nevarnost, da institucionalna resničnost (s tem pa tudi resničnost različnih strok) kolonizira vsakdanje vidike življenja ljudi. Vlogo na novo porajajočih se strok (kot je bila tedaj socialna pedagogika) vidi v poskusu razumeti, potopiti se v svetove, kjer vsakdanje življenje ljudi poteka, ne da bi njihovo življenje poskušali strokovno kolonizirati. V tem je vsekakor zaznati ideje Illicha iz njegovega dela Razšolanje družbe (orig. *Deschooling society*) iz leta 1973, ki je med drugim že takrat učiteljem, zdravnikom in socialnim delavcem očital, da imajo nekaj skupnega, in sicer ustvarjanje novih in novih institucionalnih potreb, ki naj bi jih ustvarjali hitreje, kot jim uspeva ponujati svoje storitve, ter se zavzemal za deinstitutionalizacijo vsakdanjega življenja v smislu poudarka avtonomije v načinih življenja, kot prizorišča učenja pa je razumel fluidne neformalne kontekste.

»Skratka, potopili naj bi se v kompleksne resničnosti življenj ljudi, njihovih težav, njihovih mrež,« pojasnjuje Thiersch v pogovoru s Schugurenskim (2014, str. 9) vlogo strok, kot je socialna pedagogika. Tovrstno usmerjenost v življenjsko polje je v dobršni meri sprejela za svojo tudi slovenska socialna pedagogika (Zorc Maver, 2006) in tudi družbeno angažirani projekti, o katerih je govor v empiričnem delu, ima za ključno ravno usmerjenost v življenjsko polje ljudi, ki stroko zanimajo, »potapljanje« v njihov svet z namenom razumevanja, pozornost na kolonizirajoč odnos, ki ga stroke lahko imajo do vsakdanjega življenja ljudi, ter razumevanje znanja ljudi, ki določeno resničnost živijo, kot enakovrednega in ne podrejenega domnevni ekspertnosti institucionalnih postopkov in prijemov.

Ta orientacija združuje pomen fenomenološke tradicije (za razumevanje subjektivne resničnosti posameznikov in izhajanje iz nje pri delovanju) s paradigmo humanistične usmeritve v vire posameznikov in njihovih skupnosti namesto v deficite in pa tudi kritičen odnos do institucij, katerih delovanje ni več razumljeno kot a priori usmerjeno k reševanju izzivov ljudi, temveč so v tej luči lahko razumljene celo kot soustvarjalke težav posameznikov, saj slednje neredko perpetuirajo, poglobljajo ali celo na novo ustvarjajo z etiketiranjem, kategoriziranjem, zapiranjem in izvajanjem kontrole. Lorenz (2008) naštetim elementom socialnopedagoškega pristopa dodaja še vidik politične akcije, saj intervencije v življenjskem polju lahko identificirajo in razkrivajo političnost skozi različne teme, ki se tičejo nepravilnosti in neenakosti v vsakodnevnih kontekstih, kjer ljudje bivajo. Strokovnjakinje in strokovnjaki se tako z delovanjem v življenjskem polju po njegovem mnenju naj ne bi mogli izogniti povezovanju razmer, v katerih posamezniki in skupnosti bivajo, z družbenimi razmerami na sistemski ravni (prav tam).

V življenjsko polje usmerjeno paradigmo lahko povežemo tudi s predpostavko o pomenu socialno situiranega znanja¹ (Harding, 1992), ki ga izhajanje iz institucionaliziranih kontekstov lahko zanika prek naturalizacije postopkov, ki naj bi bili samoumevni, ahistorični in apolitični.

Podobno emancipatorno noto kot v socialni pedagogiki lahko najdemo tudi v socialnem delu. Leskošek (2013) piše o pomenu družbenih gibanj (kot emancipatorno perspektivo uresničujoči paradigmi) in vidi njihov pomen za socialno delo prav v tem, da ponujajo prostor delovanja in dajejo glas tistim, ki ga ne morejo ali ne želijo artikulirati prek drugih družbenih institucij. Zgodovina socialnega dela je tako obenem (poleg drugih, tudi antagonističnih vidikov) tudi zgodovina feminističnih gibanj, gibanj za delavske pravice, gibanj za pravice ljudi z različnimi hendikepi ter gibanj ljudi z izkušnjami obravnave v različnih institucijah. Pri tem velja omeniti pristop »protizatiralskih praks« (orig. *anti-opressive practice*) (Wilson in Beresford, 2000), ki postavlja v ospredje pomen perspektive uporabnikov različnih storitev (v tem primeru kot subjektov obravnave) in se zavzema za njihovo enakopravno udeležnost v kontekstih socialnega dela.

Hämäläinen (2015) socialno pedagogiko definira v kontekstih tako neformalnega izobraževanja (v smislu raznolikega državlanskega aktiviranja) kot tudi formalnega izobraževanja z različnimi ciljnimi skupinami. Socialnopedagoške teorije se po njegovem videnju nanašajo predvsem na odnos med posameznikom in njegovim družbenim okoljem, pri čemer naj bi bila posebna pozornost namenjena dvema vidikoma: socialni integraciji in emancipaciji.

Poleg že omenjenega socialno pedagogiko pomembno opredeljujejo tudi prvine sodelovalnosti, dialoga in kontekstualnosti pri ocenjevanju in interveniranju (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006). V zvezi s tem Eriksson (2013) na podlagi intervjujev z devetimi raziskovalkami in raziskovalci s socialnopedagoškega področja iz različnih držav oblikuje

¹ Sandra Harding v različnih delih (npr. 1992) s feminističnega stališča razmišlja o situiranosti znanja in vednosti v znanosti ter poudarja pomen refleksije in ozaveščanja socialnih izhodišč, v katerih se vednost ustvarja.

idealnotipski model, ki je sestavljen iz treh različnih pristopov: adaptivnega, mobilizirajočega in demokratičnega.

Adaptivnega opisuje osnovni cilj, ki je prilagoditev posameznika obstoječi družbi, prisotna je retorika o integraciji, socializaciji ali resocializaciji, pri čemer gre le za na videz nevtralno delovanje oz. obravnavo. V tem modelu niso omenjeni nobeni vidiki moči ali neenakih, nepravičnih družbenih odnosov. Do tega pristopa, katerega podlaga je tak ali drugačen »tretma« posameznikov, so kritični mnogi sogovorniki v predstavljeni raziskavi, očitajo mu iztrganost iz teoretskih podlag ter v njem vidijo nevarnost, da stroka postane sredstvo podrejanja in discipliniranja ljudi s težavami.

Mobilizirajoči pristop nasprotno temelji na ideji emancipacije uporabnikov in zastopa radikalnejše videnje socialne pedagogike. Udeleženci raziskave so se s tem v zvezi pogosto referirali na Freira kot enega glavnih utemeljiteljev tovrstne paradigme. Pomembna postavka tega pristopa je akcijska orientiranost, ozaveščanje zatiralskih družbenih struktur, slednje so razumljene kot vir težav posameznikov. Sogovorniki, ki utemljujejo ta model, med drugim poudarjajo, da so emancipatorna gibanja, podprta z idejami skupnostnih oblik dela, krepitev moči ali drugače, v današnjem času vse bolj težko dosegljiv cilj, in sicer zaradi individualizacije in atomizacije, ki je v zadnjih desetletjih (od študentskih gibanj v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pa do danes) zavlada družbenemu življenju.

Ena od strok, sorodnih socialni pedagogiki, ki ima daljšo tradicijo, socialno delo, kot že rečeno, temelji na podobnih paradigmah in z njo deli tudi nekatere dileme. Leskošek (2013) piše o različnih izvori socialnega dela in o razvoju te stroke z vidika moči, ki je bila sprva stroki podeljena z mandatom, naj posega v življenja ljudi, da bodo ti bolj prilagojeni (adaptirani) trenutnim družbenim normam in pričakovanjem. Avtorica (prav tam, str. 109) piše o nadaljnjem razvoju doktrin, metod in tehnik socialnega dela, »ki so učile moč uporabljati, ne da bi škodili ljudem, potem moč deliti in nazadnje moč prenašati ljudem, da bodo lahko obdržali ali znova pridobili nadzor nad lastnim življenjskim potekom«. Avtorica poudarja pomen družbenih gibanj in aktivizma v sodobnem socialnem delu prav z vidika doseganja družbenih sprememb (vidik radikalnega socialnega dela ali mobilizacijski vidik) ter v smeri večje vidnosti zatiralskih mehanizmov družbe, ki bi se jim, ko bi jih bolje razumeli, ljudje lažje postavili po robu.

Demokratični pristop je nekoliko manj radikalen od mobilizirajočega in se osredotoča na državljansko vzgojo, ki jo lahko socialna pedagogika ponudi članom skupnosti, temelji pa na dialogu. V veliki meri črpa iz hermenevtične tradicije (Gadamer, 1989, v prav tam), ki predpostavlja stopitev raznolikih horizontov razmišljanja skozi dialog.

Zgoraj opisana delitev je povezana tudi s pričujočo raziskavo. Ideja emancipatornih praks, katerih akterke in akterji so vključeni v raziskavo, je najbližje idejam mobilizirajočega pristopa, se odmika od adaptivnega in lahko zavzema tudi oblike demokratičnega pristopa.

EMPIRIČNI DEL

Ozadje in utemeljitev raziskovalnega namena

Avtorica članka se pri svojem pedagoškem delu na Pedagoški fakulteti (PeF) Univerze v Ljubljani, pretežno na Oddelku za socialno pedagogiko, srečujem z vprašanjem, kako svoje vsakodnevno pedagoško delo približati spreminjajočim se aktualnim družbenim izživom in prav tako spreminjajočemu se vsakdanjemu življenju ljudi, ki naj bi jih socialnopedagoška stroka obravnavala. Kako ga naravnati bliže svetu in potrebam ljudi, ki naj bi jim bilo tovrstno strokovno delo namenjeno, in kako dosegati smotre kritičnega izobraževanja, ki bi prepoznavalo in obravnavalo razmerja moči. Kako torej študijski proces približati predpostavkam kritičnih pristopov antirasizma (Gillborn, 2006), usmerjenosti v življenjsko polje (Thiersch, 1992), ozaveščanja, dialoga in izobraževanja za družbene spremembe (Freire, 1972). Obenem se srečujem z vprašanjem, kako se odzvati na posamezne emancipatorne iniciative znotraj študentske populacije, se jim pridružiti, jih okrepiti in skupaj zgraditi v morebitne emancipatorne prakse.

V iskanju tovrstnih podlag visokošolskega pedagoškega dela zadnjih nekaj let skupaj s študentkami, študenti in nekaterimi drugimi pedagoškimi delavkami in delavci sodelujem pri živahnem razvoju različnih praks, katerih skupna značilnost je, da presegajo konvencionalne institucionalne okvire predvsem po tem, da so blizu ljudem ter imajo za podlago soustvarjanje v dialoškem in nehierarhičnem ozračju. Vodilo teh oblik dela je med drugim želja po preseganju institucionalnih rigidnosti oz. neupoštevanja realne življenjske situacije raznolikih manjšinskih ali zatiranih družbenih skupin s strani institucij ter težnja po premikih k večji emancipaciji.

Prakse, ki smo jih na ta način razvijali v zadnjih letih in iz katerih črпам v raziskavi, so naslednje, za potrebe tega članka pa jih poimenujem s skupnim imenom »emancipatorne prakse«:

- razvoj prožne prostovoljske podpore ranljivim družinam v njihovem življenjskem polju, ki izhaja iz zaznane neusklajenosti potreb teh družin z obstoječo institucionalno mrežo konvencionalnih ponudb tem družinam (vključuje študentke in študente ter zaposlene z različnih smeri PeF od leta 2014 in še traja);²
- razvoj neformalne mrežne platforme za podporo razvoja angažiranih študentskih iniciativ, »diskusijski filmsko-bralni krožek« (zagnan na pobudo študentk in študentov

² Začeli smo v sodelovanju z nevladno organizacijo Kralji ulice, ki deluje na področju brezdomstva in se pri svojem delu srečuje s stanovanjsko ogroženimi družinami, ki jim grozi deložacija, obenem pa se soočajo z mnogimi drugimi izzivi; konvencionalni mreži organizacij, s katerimi prihajajo v stik, pa njihovih potreb pogosto ne uspe dosegati na obojestransko zadovoljujoč način. Skupina prostovoljk in prostovoljcev, študentk, študentov in zaposlenih na PeF kontinuirano obiskuje te družine na njihovem domu ali v drugih okoljih, kjer poteka njihovo vsakodnevno življenje. Ključni namen je združevanje ponujanja podpore s hkratnim ohranjanjem oz. krepitevijo avtonomije posameznih družinskih članov. Odvijajo se zelo raznolike aktivnosti v spektru od druženja, igranja, omogočanja novih izkušenj, vzgojne podpore, podpore pri urejanju formalnih zahtev, učenja, sodelovanja pri različnih vsakodnevnih družinskih aktivnostih, ritualih, praznovanjih pa vse do zagovorništva. Akcijski razvoj omenjene prožne podpore tudi raziskovalno spremljamo in so njegovi posamezni vidiki opisani v nekaterih člankih, glej npr. Razpotnik, Turnšek, Rapuš Pavel in Poljšak Škraban (2016).

z Oddelka za socialno pedagogiko, namenjen celotni skupnosti PeF in tudi širše; 2014–2016);³

- razvoj platforme za podporo beguncem oz. za proaktivne odzive na potrebe novoprihajajoče populacije (iniciativa študentov in zaposlenih z različnih smeri PeF, od 2016 in še traja);⁴
- raziskovanje in proaktivno delovanje na področju odpiranja velikih ustanov za ljudi s psihiatričnimi in drugimi diagnozami, letoletni razvoj in izvedba tedenskega doživljajskega tabora v slovenskem socialnovarstvenem zavodu (skupina študentk in študentov ter zaposlenih, pretežno z Oddelka za socialno pedagogiko, 2016), v nadaljevanju je ta praksa včasih poimenovana kar »tabor«.⁵

Kaj je zgoraj opisanim iniciativam skupnega in kaj so bistvene postavke, ki jih v članku želim postaviti v ospredje in raziskati? Gre za antirasistične prakse v smislu, da izhajajo iz zaznanih institucionalnih rasizmov ali sorodnih zatiranj in slednje poskušajo presegati z egalitarnimi, emancipatornimi praksami. Njihov namen je okrepiti perspektivo zapostavljenih družbenih skupin (begunci, ranljive družine, ljudje, ki bivajo v velikih institucijah ...). Njihov namen je tudi približati se izkustvenemu prvoosebemu znanju ter potopiti se v svet in pripovedi ljudi, ki izkušajo raznolike nepravčnosti, ter v nadaljnjih korakih izhajati iz njihovega zaznavanja lastnega položaja. S tem zgoraj našteje prakse med drugim poskušajo presegati institucionalne rasizme ali druge oblike zatiranj s svojo kritično predpostavko, da delovanje institucij ni nevtralno, temveč potencialno zatirajoče do določenih družbenih skupin.

Emancipatorne prakse, ki so podlaga empiričnemu delu raziskave, so vse po vrsti neformalne, pri čemer se pomen neformalnosti v analizi poudarja na različne načine. Omeniti velja, da Schugurensky (2000) definira priložnostno učenje (orig. *informal learning*) kot nasprotje tistega, ki poteka znotraj kurikulumov in načrtov in ki ga med drugim zaznamujejo

3 Nastal je kot platforma kritične refleksije znotraj fakultete na pobudo študentske populacije kot izrazito horizontalna iniciativa. Nekaj časa je deloval redno tedensko in navzočim ponujal prostor za kritično javno razpravo o aktualnih temah. Bil je tudi izhodišče za druga gibanja, npr. begunsko iniciativo na PeF in razvoj ideje za tabor v socialnovarstvenem zavodu. Od jeseni 2016 ni več rednih dejavnosti v okviru te platforme, ni pa izključeno, da v prihodnosti ne bo spet zaživela.

4 Začelo se je v obdobju, ko je Slovenijo prečkalo razmeroma veliko število migrantov, kot spontan poskus angažiranja na meji ter kasneje na različnih formalnih in neformalnih lokacijah podpore migrantom. Skupina študentk, študentov in zaposlenih z različnih oddelkov PeF (prevladujeta predšolska vzgoja in socialna pedagogika) je izvedla več različnih poskusov približevanja migrantski populaciji v obliki različnih ponudb za otroke, organizacije nekaterih srečanj, kulturnih dogodkov in podobno. V začetku leta 2017 so se te prakse formalizirale v novonastalo *Društvo za angažirano delovanje v skupnosti, Skupaj*.

5 Ideja za to prakso se je porodila na diskusijskem filmsko-bralnem krožku ob ukvarjanju s temo deinstitutionalizacije v letu 2015, in sicer kot klic med branjem dela »Hrastovski anali za leto 1987« (Flaker in Urek, 1988), zakaj se po taboru v Hrastovcu leta 1987 tovrstna dejavnost ni ponovila. Oblikovala se je skupina (okvirno 20 ljudi), ki je akcijsko zasnovala in izvedla (večji del v letu 2016) sodelovanje, spoznavanje in soustvarjanje poletnega tedenskega tabora v enem od slovenskih socialnovarstvenih zavodov. Tovrstni zavodi »izvajajo institucionalno varstvo, namenjeno odraslim osebam z dolgotrajnimi težavami v duševnem zdravju in odraslim osebam z motnjami v duševnem in/ali telesnem razvoju« (kot je njihov zakonsko deklariran cilj), ki nimajo možnosti bivanja drugeje. Prav ti oz. njihove perspektive so bili v fokusu snovalcev ideje.

naslednje značilnosti: je neinstitucionalizirano, nehierarhično, ni propedeutično, ni certificirano. Nadalje ugotavlja, da je polje priložnostnega še vedno zelo široko, zato predlaga taksonomijo tega področja, in sicer glede na dva vidika, namero in zavedanje. Za primer te raziskave je od treh oblik, samostojno učenje (orig. *self-directed learning*), naključno učenje (orig. *incidental learning*), socializacija (orig. *socialization*), najrelevantnejša prva oblika, samostojno učenje. Od zaključnih vprašanj, ki sledijo avtorjevi klasifikaciji, sta za našo raziskavo najbolj zanimiva dva vidika: samostojno priložnostno (kot tudi katerakoli druga oblika učenja) je lahko glede na pretekle naučene vidike aditivno ali transformativno, pri čemer gre v prvem primeru za nadaljevanje znotraj paradigme, v katero je bil nekdo že formalno socializiran, v drugem pa za njeno prekinitev oz. prevpraševanje. Drugi vidik je, da priložnostno učenje lahko okrepi vidike, pridobljene v formalnem izobraževanju, lahko pa jim tudi nasprotuje.

Namen raziskave

Moj namen je s pomočjo kvalitativnega pristopa raziskati, kako študentke in študenti, vključeni v razvoj ene ali več zgoraj naštetih emancipatornih praks, razumejo svojo vpetost v tovrstne prakse in katere ključne teme v zvezi s tem odpirajo. Zanima me, kateri so ključni vidiki njihove refleksije posameznih elementov delovanja v različnih emancipatornih praksah. Zanima me tudi, kako skozi vključenost v emancipatorne prakse vidijo svoj študij (socialne pedagogike) ter kako opisujejo učenje, ki poteka znotraj tovrstnih praks. Vključenost študentk in študentov v emancipatorne prakse nameravam osvetliti posebej z vidika spodaj razgrnjenih dimenzij, ki so bile tudi vodilo fokusnega ali individualnega pogovora:

- avtonomija – vključenost v koncipiranje projekta od začetka do konca, prisotnost pri zastavljanju ciljev / odvisnost od že vzpostavljenih sistemov delovanja, kjer je naloga udeleženi, da izpolnjujejo naloge, ki jim jih naloži nekdo drug;
- mrežnost, horizontalnost / hierarhičnost;
- biti blizu ljudem, izhajati iz njih in njihove realnosti, njihovih potreb / pristop izhajanja iz (strokovnih institucionalnih) predpostavk, kaj naj bi bilo dobro za določeno skupino ljudi;
- emancipatorno (družbeno angažirano, obravnava razmerja moči v družbi in je usmerjeno k njihovemu spreminjanju) / adaptivno (ljudje naj se prilagodijo obstoječemu sistemu).

Zbiranje in obdelava podatkov

Za namen zbiranja podatkov sem na naslove vseh v naštetih emancipatornih praksah udeleženi študentk in študentov poslala povabilo k sodelovanju v fokusnem pogovoru z obrazložitvijo namena raziskave. Opisala sem, da me zanima njihov pogled na udejstvovanje v zgoraj navedenih emancipatornih praksah. Vabilo sem poslala na 28 elektronskih naslovov, nekatere študentke in študente, ki sem jih takrat srečala v živo, sem na pogovor povabila tudi osebno. Nekaj se jih je povabilu odzvalo (osem), kar nekaj pa jih ni uspelo priti ob dogovorjenem terminu. Dva se v vabilu, čeprav sta sodelovala v posamezni

praksi, nista prepoznala in sta mi to sporočila, nekaj pa se jih ni odzvalo. Nekaterim študentom, ki so bili ta čas v tujini, sem vabilo za sodelovanje poslala po elektronski pošti, izmed teh sva se z enim študentom dogovorila, da pogovor opraviva po elektronski pošti. Opravila sem torej en fokusni pogovor z osmimi udeleženkami in en individualni pogovor po elektronski pošti.

Poleg fokusnega pogovora in pisnega intervjuja na daljavo sem v raziskavo zajela še dva dodatna vira podatkov, ki sta se dotikala dveh emancipatornih praks:

- pisne refleksije 13 udeležencev in udeleženk prakse, imenovane *Priprava in izvedba poletnega tabora v socialnovarstvenem zavodu*. Refleksijska poročila so bila napisana po izteku celoletnega sodelovanja s stanovalci in stanovalkami ter zaposlenimi zavoda, katerega vrhunec je bil poletni tabor septembra 2016;
- fokusni pogovor s tremi udeleženkami in udeleženci prakse, imenovane *Razvoj prožne prostovoljske podpore ranljivim družinam v njihovem življenjskem polju*, kjer je bil govor o specifikah te prakse in njihovi vpetosti vanjo.

Vodilo za prvi fokusni pogovor (opravljen novembra 2016) so bile iztočnice, povezane z dimenzijami, naštetimi v prejšnjem poglavju. Vodilo za individualni pogovor so bili pisno navedeni prav ti vsebinski sklopi oz. dimenzije ter spremni dopis, ki je dodatno pojasnil moj namen.

Refleksije (zbrane med septembrom in decembrom 2016) so sestavljale odprto in nestrukturirano gradivo, v katerem so udeleženci, sicer s pomočjo večjega števila opornih točk, razmišljali o celotnem procesu vpetosti v konkretno prakso.

Vodilo za drugi fokusni pogovor (opravljen v začetku leta 2016) so bile iztočnice, povezane s konkretno prakso oz. vpetostjo študentk in študentov vanjo.

Zbrano gradivo obeh fokusnih in individualnega pogovora sem prepisala in kodirala glede na raziskovalna vprašanja oz. dimenzije, ki so me posebej zanimale, prostor pa sem dala tudi novim, ki bi se nepredvideno pojavile v gradivih. Dodatno sem kodirala še refleksije. Tako sem zbrala obsežnejši material, ki sem ga strnila v ključne vsebinske sklope, predstavljene v rezultatih, kjer posamezne ključne teme ilustriram z izbranimi reprezentativnimi izseki iz pogovorov ali refleksij.

Omenim naj še, da je pogost pojav, da se iste osebe udeležujejo v več kot le eni emancipatorni praksi (v dveh, treh, štirih ali celo vseh petih), in je pravzaprav redkost, da bi bila oseba vključena zgolj v eno od zgoraj naštetih praks. Tudi avtorica tega članka sem v vseh omenjenih praksah sodelovala (ali še sodelujem, če še potekajo) in imela (imam) v njih bolj ali manj aktivno vlogo. Raziskovalni proces mi je tako osebno pomenil svojevrstno refleksijo tudi lastnih pedagoških udejstvanj.

KLJUČNE UGOTOVITVE RAZISKAVE

V nadaljevanju bom izluščila nekaj glavnih tem, skozi katere analiziram prevladujoče vsebine, odkrite na podlagi pogovorov ali refleksij. Včasih jih povzemam, včasih pa za

ilustracijo vključujem tudi dobresedne navedke sogovornic, sogovornikov oz. avtoric ali avtorjev refleksij.

Izkušnja študija, iskanje avtonomije in preseganje institucionalnih omejitev

Za nekatere od udeleženk fokusnega pogovora je odločitev za študij socialne pedagogike povezana z željo upreti se nepravilnim institucionalnim praksam, samoumevnosti in različnim oblikam rasizmov. Ena od njih socialno pedagogiko v nekem vidiku razume kot »biti upornica po poklicu«. Nekatere so že iz srednješolskih let imele izkušnje z različnimi emancipatornimi gibanji, npr. zasedbo univerze, gibanjem *occupy* in sorodnimi. Nekaj jih je imelo izkušnje s kulturnoumetniškimi praksami, povezanimi s političnimi gibanji, npr. z gledališčem zatiranih in podobno. Pri tem nekatere od sogovornic srednješolskega okolja niso občutile kot odprtega za svoj glas, na študiju socialne pedagogike pa so dobile izkušnjo, da je njihov glas tu zaželen, slišan in dobro sprejet.

V srednji si bil ena številka, tako da se nisem niti ničesar udeleževala. (udeleženka fokusnega pogovora 1)

Druge imajo dobre izkušnje z aktiviranjem že iz srednješolskih časov. V fokusnem pogovoru sogovornice kot dobro stran študija socialne pedagogike izrazito poudarjajo pomen neformalnega povezovanja znotraj študijskega procesa. Kar nekaj sogovornic navaja, da jih je k študiju pritegnil prav vtis neformalnih in pristnih odnosov med profesorji in študenti na oddelku, ki so se pokazali že pri izvedbi informativnega dne. Ena od njih je opisala občutek, da na oddelku občuti klimo enakovrednosti, da tudi kot študent oz. študentka nisi le številka, temveč da tvoje mnenje in tvoj prispevek štejeta:

Mi je veliko dalo, da nas že v srednji šoli in med bivanjem v dijaškem domu niso potolkli, če smo se izrazili, drugače mislili, sem dobila to izkušnjo, daje ok, če se izraziš. Na faksu pa je to še posebej zaželeno. (udeleženka fokusnega pogovora 2)

Tovrstna povezanost se dalje kaže tudi pri praksah, v katere se vključujejo sogovornice:

Vse je teklo brez pritiskov, sproščeno, z malo dogovarjanji, z reflektiranjem (individualnim, skupinskim) lastnih dejanj, z občutkom drug za drugega. Kako je res pomembno, da skupina, ki ustvari en tak projekt, funkcionira, in kako se to odraža na energiji, atmosferi celotnega tabora. To je dragoceno. (udeleženka tabora 1)

Sogovornice v fokusnem pogovoru omenjajo tudi druge vrste sporočil, ki jih dobijo med študijem socialne pedagogike. Ključna razlika, ki jo pri tem doživljajo kot pomembno, je izražena v spodnji dimenziji: angažiranost, kritična naravnost in usmerjenost v spremembe / sprijaznjenost s stanjem v družbi, kakršno je, oz. težnja po prilagajanju posameznikov obstoječemu sistemu, kar se sklada z v teoretičnem delu predstavljeno dihotomijo adaptivno / mobilizacijsko (Eriksson, 2013). V tem kontekstu poudarjajo, da je dobršen del študija socialne pedagogike usmerjen v vzgojno-izobraževalne kontekste, kjer naj ne bi bilo mnogo problematiziranja ali kritičnega pristopa. Pogrešajo druge kontekste, npr. področja, kjer so uporabniki odrasli ljudje, razvijajoča se področja znotraj socialnega

varstva in podobno, saj doživljajo, da so ta področja pogosteje lahko polja možnih sprememb in uvajanja novih pristopov. Glede na to, da so udeleženke pogovora naklonjene emancipatornemu delovanju, z razočaranjem poročajo o posamičnih izkušnjah znotraj študija, kjer se usmerjenost v spremembe ne spodbuja ali se celo zatira. Pri tem omenjajo pogosto uporabljen rek »teorija je eno, praksa pa drugo«, ki ga je mogoče slišati v kontekstih študijske prakse od starejših kolegic in kolegov, izražal pa naj bi skepso o progresivnih in v spreminjanje institucionalnih praks usmerjenih študentskih idej. Zdi se, da se s takšno retoriko študentkam sporoča, da so njihove kritične ideje idealistične in jih bo treba v stiku s »prakso« prilagoditi (adaptirati) »resničnemu stanju«, torej znižati pričakovanja ter postopno zatreti želje po spremembah. Na ta način študentke tudi skozi študij doživljajo, kako se oži polje možnega emancipatornega delovanja:

Dostikrat smo bili v okviru študija okregani, da preveč sprašujemo, ni bilo zaželeno, da znotraj institucij vidimo napake in jih želimo spremenit. (udeleženka fokusnega pogovora 3)

Sogovornice v fokusnem pogovoru izražajo težnjo po avtonomnem strokovnem delovanju in ugotavljajo, da to težnjo lahko uresničujejo v emancipatornih praksah. V ospredje denimo postavljajo pomembnost občutka, da v strokovnih kontekstih lahko delujejo po lastni presoji, da niso zgolj izpolnjevalke navodil, vse to pa seveda prinaša tudi večjo odgovornost in višjo stopnjo nejasnosti. V pogovoru se razkrije tudi opažanje, da večina študentske populacije (nanaša se na študijske kolegice in kolege udeleženk v pogovoru) vendarle želi navodila ali celo recepte in ne išče prostorov avtonomije pri strokovnem delu oz. se tovrstnim izzivom celo izogiba. Tako so v svoji želji po avtonomnem delovanju sogovornice pravzaprav manjšina, kar jih navdaja z nelagodjem oz. je v neskladju z njihovimi predstavami o tem, za kaj naj bi pri socialni pedagogiki kot stroki šlo (v ozadju je njihova ideja, ki je blizu mobilizacijskemu vidiku, po Eriksson, 2013).

Sogovornice in sogovorniki poročajo, da se jim je prek izkušenj delovanja v emancipatornih praksah razkril vidik, ki postavlja pod vprašaj nesporno strokovno in etično mero-dajnost institucionalnih oblik dela. Izkusili so, da je kršenje institucionalnih pravil lahko nekaj dobrega, saj pravila niso vselej pravična ali utemeljena z vidika koristi uporabnikov. Mnogo izkušenj, ki so postavile pod vprašaj idealno delovanje institucionalnega sistema, je povezanih s taborom, ki je že s svojim namenom odpiral kritične vidike delovanja velikih institucij, kot ilustrira spodnja izjava ene od udeleženk tabora:

Verjetno je vedno tako, da si moraš znotraj tako rigidnega sistema [kot je zavod, op. a.] sam najti oaze svobode, kjer lahko delaš tisto, kar si si zamislil, in tisto, kar misliš, da je dobro za ljudi. Predvsem pri prevozih stanovalcev smo si vzeli največ prostora in se nismo veliko menili za zavodska absurdna pravila, ki kršijo človekove pravice in kratijo svobodo ljudi, ki živijo v zavodu. (udeleženka tabora 2)

Neformalnost, soustvarjanje in horizontalnost

Zaradi tabora bolj vidim konkretnosti v teoriji in teorijo v konkretnostih. (udeleženec tabora 3)

Emancipatorne prakse vse po vrsti tvorijo prostore, kjer se prakticira neformalnost v raznolikih pomenih te besede: dogaja se priložnostno učenje v neformalnih kontekstih, katerih gradnik so neformalni odnosi. Druga beseda za to je lahko vsakodnevnost ali potopljenost v življenjski svet uporabnikov. Drugo poimenovanje za tovrstno učenje pa je izkustveno. Znana je anekdota, o kateri piše Boal (2007), povezana s projektom gledališča zatiranih v 30 brazilskih zaporih, poimenovanem »Človekove pravice na odru«. Ob zaključnem večeru predstav, kjer so zaporniki delili oder z zaposlenimi, eden od paznikov pravi: »O človekovih pravicah se nisem v tem projektu naučil ničesar, še vedno ne vem, katere so. Kar pa sem danes dojel, je, da ti ljudje niso naši sovražniki. So le ljudje.« Boal dodaja, da je ta mož tistega večera, glede na besede, ki jih je izrekel, pravzaprav globoko dojel, kaj pomeni spoštovanje človekovih pravic. O nečem podobnem govori eden od udeležencev tabora:

Na hitro lahko izstrelim naslednje: tudi če bi bil pred taborom skeptičen do ali celo nenaklonjen deinstitucionalizaciji, sem prepričan, da bi mi po izkušnji tabora postalo jasno, da so institucije sicer sprejemljive, kadar prehajamo skozi njih, torej bolnišnice, šole ipd., nikakor pa niso primerna oblika bivanja. Ne le zaradi svoje vsebine, že sama forma institucij se mi zdi v osnovi nezdržljiva s človekovimi pravicami, dostojanstvom, integriteto. Razmišljam zdaj, da je morda pomemben razlog, da jih kot družba toleriramo, ta, da smo prepričani, da so ljudje, ki po naše sodijo sem not, manj ljudje kot mi. »Saj ne vejo, kaj se jim dogaja, oni so srečni.« (udeleženec tabora 4)

Ko govorijo o delovanju znotraj različnih kontekstov, poročajo o tem, da jim je v veliko oporo sprotno tako individualno kot skupinsko premišljanje vsega, kar se znotraj praks zgodi. Pri tem je ključna komponenta skupina, torej preostali udeleženci praks oz. uporabniki, ki prispevajo k občutku »množine«. Element skupine doživljajo kot odločilen, pravijo, da jim omogoča pomembne stike, prek katerih lahko kot skupina strokovno rastejo. Ena od udeleženk o povezanosti skupine in krepilnem občutku avtonomije, ki jo ta daje, spregovori na naslednji način:

Že takoj ob prihodu na taborni prostor, ko sem začutila vzdušje, je čudno tesnobno pričakovanje izginilo. Sprostila sem se, napolnila z energijo iz skupine in dvoma ni bilo več. Čutila sem, da smo to, kar smo, da smo tam iz sebe – lastne volje ter zato močni in povezani. (udeleženka tabora 5)

Udeleženke fokusnega pogovora ter številne udeleženke in udeleženci različnih emancipatornih praks poročajo o pomenu ustvarjanja sproščenega in neformalnega vzdušja:

Bi se problemi in napetost znotraj ekipe pojavili ob večji strukturiranosti? Najbrž; meje in dogovori, pritiski po udeležbi, efektivnosti, izdelkih. Sem tekom tabora pogrešala to strukturiranost urnika in dejanskega poteka? Niti približno. (udeleženka tabora 6)

Nekaj udeleženk fokusnega pogovora ima izkušnje sodelovanja tudi v bolj formalnih, hierarhičnih kontekstih (npr. političnih strukturah na ravni univerze) in opažajo, da je tam način delovanja usmerjen bolj k zasedanju strateško pomembnih položajev, način sodelovanja

pa na videz zelo funkcionalen, vendar po presoji ene od sogovornic vsebinsko izpraznjen. Prakse, v spodnjem primeru tabor, opisujejo kot dober primer izkustvenega učenja:

Celotno načrtovanje in potem tudi izvedba tabora je bila zame velika učna izkušnja. V začetku si sploh nisem znala predstavljati, kako bo vse skupaj potekalo. No, še ko se je tabor že začel, se mi zdi, da je vsak dan bil nova učna situacija, kjer te lahko vse preseneti, ker se moraš prilagajati situacijam in ljudem (počutju ljudi, njihovi medsebojni dinamiki), komunicirati med sabo, se naučiti komunicirati z zaposlenimi. Čisto drugače je, če teoretično bereš o institucijah, delovanju le teh in greš potem dejansko tja nekaj izvest, tako da v resničnosti doživiš, kaj pomeni zavod. Čeprav ga nikoli ne doživiš tako kot nekdo, ki tam živi že veliko let. Tabor kot oblika oz. metoda dela se mi zdi dobra, saj gre za praktičnost, za akcijo, za dejansko izvedbo nečesa. Mi smo prišli tja, živeli tam nekaj dni (čeprav bi bilo bolje, da bi tabor trajal še dlje), vsaj približno začutili življenje oz. delovanje v instituciji, spoznali ljudi, preživljali dneve skupaj, bili skupaj v vsakdanjih stvareh oz. aktivnostih. (udeleženska tabora 7)

Zanimiv vidik, ki se je razkril predvsem na taboru, odslikava pa se tudi v preostalih praksah, kjer gre za soočanje z velikimi, rigidnimi institucijami, je bil nekakšen trk dveh logik, institucionalne hierarhične ter logike skupine, ki je izvajala tabor, katere princip je bil izrazito horizontalen, nehierarhičen. Ta dimenzija je, po refleksijah sodeč, zelo obarvala dogajanje in učenje na taboru, ena od ugotovitev skupine pa je bila, da sta se resničnosti srečali in vstopili v interakcijo, iz katere ne ena ne druga stran ni odšla nespremenjena:

Vsaj v začetku tabora oz. že prej je bila moč hierarhije jasno izražena, ko smo se morali (če smo želeli izpeljati tabor) ukloniti določenim zahtevam vodstva. Se mi zdi, da smo v začetku tabora bili bolj pod vplivom te hierarhije, bili bolj »v strahu«, čez čas pa smo spoznali, da na ene stvari pač ne moremo pristati oz. da jih bomo elegantno speljali mimo njih in da ne potrebujemo vsega argumentirati njim. V naši skupini in s stanovanjci je deloval horizontalni princip in je šlo za močen vidik tega ter za skupinska odločanja. (udeleženska tabora 8)

Skupina se v horizontalnem vidiku vendarle postopno krepi, v smislu, da vsaka nova izkušnja horizontalnega sodelovanja lahko pomeni okrepitev zavesti, da gre za pristop, ki se sklada z načeli, ki jih želi skupina udejanjati, pa čeprav horizontalnost ni absolutna in je potrebno stalno pogajanje, prilagajanje in odločanje, kako delovati v posameznih konkretnih situacijah. Tovrstni izzivi so se v eni od praks, opisovanih v članku, iztekli v odhod dveh članov skupine, ki se nista želela podrediti zahtevam institucije po formalizaciji dogovorov med skupino in institucijo. Skupina je tako dobila močno učno izkušnjo tega, za kaj gre pri (ne)sprejemanju kompromisov ter kaj prinese (ne)popuščanje ali (ne) pogajanje glede nekaterih načel.

Razumevanje ekspertnosti in delovanje od spodaj navzgor

V povezavi z mrežnim in horizontalnim principom je tudi spremenjeno dojetje ekspertnosti, ki ga udeleženi omogoča vključenost v emancipatorne prakse in ki je blizu

etnografskemu pristopu. Ta vidik kaže pomen približevanja ljudem, ki izkušajo določene oblike zatiranja. O tem spregovori ena od udeleženk tabora, ko pravi:

In jaz sem bila tako živa v dogajanju na taboru. Na eni točki sem institucijo videla kot neko tujo deželo, ki sem se jo z radovednostjo odpravila raziskovat – občutek je bil tam, ko sem bosa hodila po hodnikih in stopnicah in je bilo vse tako temno in tuje in ni mi bilo neprijetno, rada potujem. Stanovalci so bili »lokalci«, osebe pa ljudje, s katerimi se navadno srečujejo organizirane skupine turistov in ti ne omogočijo tiste pristne izkušnje. Hecna analogija. Morda me je zato ves čas vlekle nazaj noter, čeprav je bilo tudi meni zunaj, v taboru, veliko ljubše. (udeleženka tabora 9)

Tudi naslednji citat govori o podobni izkušnji, kaže pa pomen občutka sobivanja, vsaj začasne potopljenosti v isto socialno resničnost:

Predvsem je šlo za dejanski stik z ljudmi, njihovimi zgodbami, ne pa za stik z ljudmi preko zaposlenih in njihovih interpretacij. Več smo imeli stika s stanovalci kot z zaposlenimi. Se mi zdi, da je bil najbolj močan nivo učenja prav preko stika z ljudmi, še posebej s tistimi, ki so bili z nami skozi celoten tabor. Lahko sem videla, kaj ljudem pomeni, da so z nami na taboru, zunaj institucije, kako smo se povezali, sobivali. (udeleženka tabora 10)

V naslednjem citatu se izrazi premik v dojetanju strokovnosti, značilen za emancipatorno perspektivo, ki ga v konkretnem primeru omogoči sobivanje v kontekstu, ki je bliže vsakodnevnemu življenju stanovalcev kot pa perspektivi zaposlenih, tistih, ki znotraj študijskih procesov konvencionalno dobijo glas govoriti o populaciji, s katero strokovno delajo:

Kot strokovnjake nisem dojemala zaposlenih v instituciji [...], temveč sem strokovnjake videla predvsem v udeležencih tabora. V N. med prižiganjem ognja in skrbjo zanj, v D. in njegovem muziciranju, v J. in njenih kuharsko povezanih izjavah, v D., ki mu je nekako vedno tudi brez pomoči nekoga drugega uspelo z vozičkom priti čez kamne, v L., ki je v povezavi z B. »konfliktnostjo« in njegovimi »izpadi« šel korak dlje in se vrgel v iskanje zagovornika, v I. in njenem neverjetnem »hendlanju« noči, ko smo prvič dobili cimre v šotorih, v J. in njenih odhodih s S. (udeleženka tabora 11)

O prednostih potopljenosti v vsakodnevno življenje pred delovanjem v institucionalnih kontekstih razmišlja tudi avtorica spodnjega citata:

Pa zdaj, ko smo hodili samo v družino, smo bili bolj del družine, prej smo bili pa tudi za starša bolj neki zunanji sodelavci. Tako da, ... to je moj občutek. Pa ne morem čisto reči, kaj mi je bolj všeč. Super se mi zdi hodit v šolo, ker potem je dejstvo, da so stvari bolj stabilne tam in se lahko bolj posvetiš enemu otroku. Ampak prav dejstvo, da lahko na licu mesta, v družini, posežeš v kakšne kaotične situacije ali pa imaš možnost kaj opazovat in kaj doprines, govori v prid delu v družini. To je veliko vredno. Je pa res, da je včasih težko. Eno je lažje (obiskovanje v šoli, op. a.), drugo (obiskovanje v družini, op. a.) je pa mogoče bolj bogato, ampak je težje. (udeleženka fokusnega pogovora 4)

Naslednji citat lahko razumemo kot kritičen pogled na potencialno kolonizirajoč in redukcionističen vidik, ki je neizogibna prizma, skozi katero lahko institucija ali stroka dojema svoje uporabnike:

Noben individualni načrt ne more biti napisan tako, da bi celokupno pokrival realne potrebe, ki izhajajo iz uporabnika. Lahko izpade kot poenostavljeno razumevanje uporabnika skozi prizmo nekaj vnaprej določenih alinej, točk, ciljev ter reduciranje kompleksnosti in enkratnosti posameznika na določene sociološke ali psihološke konstrukte. (udeleženec fokusnega pogovora 5)

Vsakodnevno življenje in ljudje v njem vselej prinašajo izzive, ki se izmikajo rigidnim kategorizacijam ali shemam obravnav. Pred sodelujoče (strokovne delavke in delavce) postavljajo skorajda nemogočo zahtevo po reflektiranem delovanju v vsakokratni kompleksnosti ter po nenehnem prilagajanju lastne pozicije in spoznavanju, da je ena od najpomembnejših socialnopedagoških strokovnih predpostavk morda prav »ne vedeti«. Pomen predpostavke »ne vedeti« pa lepo nakazuje spodnji citat enega od udeležencev tabora:

Zaključujem z besedno zvezo, ki zaznamuje Rovattijevo knjigo Norost v nekaj besedah (Rovatti, 2004, str. 13–15) in ki bi najbrž morala usmerjati tudi dober del socialne pedagogike (najbrž še posebej socialnopedagoškega raziskovanja in interveniranja), brez da bi si jemal lastništvo nad njo ali imel občutek, da jo obvladujem. NE VEM. (udeleženec tabora 12)

Omejenost dometa emancipatornih praks

Sogovorniki in sogovornice govorijo o prožnosti in nepredvidljivosti kot temeljnih značilnostih emancipatornih praks, v katerih se udeležujejo. Odsotnost vnaprejšnje agende, (na)vodil od zgoraj in trdne strukture, podvrženost naslednjih korakov dolgotrajnim postopkom skupinskega soodločanja in odsotnost nekoga, ki bi vnaprej določil cilje delovanja, jim v večini primerov ustreza in se pri tovrstnem delu dobro počutijo, čeprav imajo ob tem občutek, da so po tem glede na preostalo študentsko populacijo manjšina. Vendarle pa je včasih tudi pri tej »manjšini« zaznati, da je prav ta prožnost in nedoločenost obenem lahko tudi vir frustracije. Ena od udeleženk takole opisuje fluidnost in nedefiniranost vlog, ki jih doživlja kot prostovoljka, ki vstopa v družino. Omenja tudi svojo predpostavko, da lahko povezanost s formalno institucijo, kot je šola, ter vključenost vanjo odvzame ta del neposrednosti in bližine, ki jo sicer lahko doživlja v družini, v katero vstopa:

Spet začneš malo tipat in potem se spet uvedeš, tako da sem imela ta občutek, da se malo vračamo, pa smo kolegi in potem znanci in potem spet prijatelji in smo spet družina. Da malo nihamo. Zelo odvisno od tega, koliko nas prihaja in kako se sami vključujemo. Mogoče je tudi to, da hodimo v šolo (spremljat posamezne otroke, op. a.), odvzelo nek del družinskega občutka. (udeleženka fokusnega pogovora 6)

Ena od sogovornic kot zahtevno vprašanje vpetosti v emancipatorne prakse odpira temo prehodnosti in nestalnosti, ki so ji tovrstna gibanja mnogokrat podvržena. Opaža, da je ravno neformalno delovanje, ki je po njenem mnenju podrejeno lastnemu navdihu in

notranji motivaciji, prej kot formalizirano delovanje v nevarnosti, da se izčrpa, mine. Govori o lastnem zaznavanju življenjskih ciklov tovrstnih praks, ki se lahko ravno zaradi te nestalnosti po njenem mnenju le deloma obračajo k realnim družbenim problemom, nimajo pa moči veliko spremeniti. Sprašuje se o večji trajnosti, ki bi omogočala, da bi projekti prerasli v resnejša gibanja. Sogovornica znotraj vprašanja prehodnosti odpira tudi vprašanje predajanja v medčloveških stikih, ko uporabi za udeležene v tovrstnih praksah zgovoren izraz »odnosni proletarci«, *tisti, ki lahko v odnosih delujemo in dajemo, dokler se ne izpraznimo*. Izražen je tudi dvom, ali je prostovoljni pogon tovrstnega neformalnega udejstvovanja dovolj. Tema prehodnosti in nestalnosti ter s tem omejenega »učinka« tovrstnih emancipatornih praks je bila močno izražena tudi v razmišljanjih o taboru, eden od udeležencev jo je ubesedil takole:

Sicer se mi zdi zavod mesto čakanja. Na zajtrk, na kosilo, na večerjo, na čik, na kavo, na smrt. Se mi zdi, da nam je uspelo kdaj v to čakanje zasekati: z ognjem, kitaro, raznimi pizdarijami. Malo smo razbili monotonijo, potem smo pa šli. (udeleženec tabora 13)

Eden od sogovornikov prehodnost povezuje s širšo realnostjo študentskega organiziranja, s čimer se že dotikamo širše teme (a)političnosti študentske populacije in možnih domotov študentskega organiziranja ter družbenih gibanj nasploh:

Vendar je to po mojem mnenju tudi ena od značilnosti študentskega organiziranja, da se težko vzpostavi kontinuiteta, čeprav se generacije spopadajo s podobnimi izzivi. (individualni pogovor)

Vendarle pa so emancipatorne prakse, o katerih smo razmišljali v članku, med drugim lahko razumljene tudi kot učna situacija, umeščena v (ali ob) visokošolski prostor, omogočanje polja eksperimentiranja s profesionalnimi identitetami, preizkušanje mnogokrat visokoletečih konceptov skozi prakse, njihov učinek pa vrsta osebnih spoznanj, porojenih iz teh iskanj. Zato poglavje zaključujem z mislijo enega od študentov, ki tovrstne prakse postavlja na prehod, ko se zanj izteka študij, a se začenja novo obdobje umeščanja sebe na zemljevid političnega, strokovnega in osebnega, to umeščanje pa na specifičen način sooblikujejo tudi izkušnje, pridobljene v opisanih praksah:

Vsekakor so bila vsa ta gibanja zame zelo dragocena, saj mi predstavljajo vstopno točko za pričetek raziskovanja in oblikovanja sebe kot socialnega pedagoga in, vsaj zame, neločljivo povezanega oblikovanja sebe kot političnega subjekta. Dragoceno je, da smo v praksi poskusili oblikovati neke avtonomne skupine, ki delujejo po horizontalnem principu in, vsaj načelno, izven institucionalnega okvirja. Tako smo delali eksperimente s temi oblikami delovanja, ki so vse prevečkrat deklarirane oblike delovanja, ki jih spoznavamo na študiju socialne pedagogike, v praksi pa so dejansko skoraj neobstoječe. (individualni pogovor)

RAZPRAVA IN ZAKLJUČKI

Sogovorniki in sogovornice poročajo, da jih je pri vključevanju v emancipatorne prakse vodila želja ukvarjati se s področji, ki so jih že prej vsaj nekoliko zanimala. Mnogi imajo

že od prej izkušnjo sodelovanja v različnih proaktivnih skupnostih, bodisi taborniški ali skavtski skupini bodisi v različnih družbeno angažiranih projektih. Kot temeljne motive za vstopanje v emancipatorne prakse navajajo željo udejanjati nekaj, v kar verjamejo, uresničevati proaktivno državljansko držo, željo izkusiti, da imajo kolektivna prizadevanja dejanski učinek vsaj v majhnih premikih, puščati sledi, udejanjati načela svobode in enakosti. Omenjajo tudi družbeno odgovornost, željo deliti privilegije, za katere čutijo, da so jih sami deležni, tudi dolžnost, potrebo, celo »biološko potrebo« po vstopanju v interakcije, ki ponujajo nova doživetja. Motivirajo jih premiki in oprijemljivost, ki jo tovrstne prakse lahko ponudijo. Korist vstopanja v ta gibanja je zanje tudi, da tako spoznajo ljudi in skupnosti, s katerimi sicer ne bi prišli v stik (npr. ljudi v institucijah, stanovanjsko ranljive družine ipd). Omenjajo tudi čustvene motive in pa vključevanje v te prakse kot obliko samospoznavanja. Vodilo pri vstopanju v tovrstne projekte zanje je, da so odnosi, ki jih gradijo, nehierarhični, enakovredni in da v skupini vladata dobro skupinsko vzdušje ter povezanost. Omenjajo tudi, da prek delovanja v tovrstnih projektih postajajo bolj občutljivi za delitve, ki obstajajo v svetu (»mi-oni«), saj jih prek delovanja v emancipatornih praksah presegajo oz. se te razblinjajo (skladno s konceptom, o katerem piše Yang, 2016).

Omenjena spoznanja lepo povzamejo besede Thiersha (1992), ki pravi, da usmerjenost v življenjsko polje pomeni več kot le intervenirati v socialnih prostorih. Fokus je na soočanju z vsakodnevnimi situacijami, rutinami in pragmatičnimi strategijami. Fokus je na povezovanju podpore posamezniku s politično akcijo v kontekstu socialne pravičnosti in blaginje, ob prepoznavanju socialnih in političnih virov, ki so na voljo.

Ob koncu se lahko vrnemo k že v teoretičnem uvodu načetemu vprašanju, kako misliti mobilizacijsko in emancipatorno smer v visokošolskem izobraževanju v obdobju, ko je neoliberalna ideologija temeljito pretresla in izropala družbeni prostor. Thiersch (v pogovoru s Schugurenskim, 2014) odgovarja takole: Ljudje so reducirani na vidik človeškega kapitala, ki naj bi ga aktivirali in tako nadomestili državo blaginje (*welfare*) z na delu temelječo socialno politiko (*workfare*). Argument pri tem je, da je vsak posameznik vrednoten glede na to, koliko lahko ekonomsko prispeva k družbi. Ta logika pa temelji na vprašljivi predpostavki individualizacije družbenih problemov. Tak pristop reševanja socialnih izzivov, dandanes vse bolj uveljavljen, vidi posameznika kot lenega in šibkega in se fokusira na spreminjanje vedenja posameznikov na podlagi nagrajevanja in kaznovanja. Emancipatorno delovanje se zdi v takem duhu težje in bolj obsojeno na izzven v začasnosti in parcialnosti kot v obdobjih, ko so se emancipatorne ideje v zvezi s socialno pedagogiko šele oblikovale in je vladal vsesplošni optimizem glede izboljševanja življenjskih razmer, humanizacije obravnavanja zatiranih ter opuščanja represije. Po drugi strani pa ravno zaton humanizma in kritične misli v povezavi s socialnim delom, socialno pedagogiko in izobraževanjem toliko bolj kliče po praksah, ki bodo v spreminjajočih se kontekstih iskale nove poti za uresničevanje idealov humanizma in emancipacije.

Emancipatorno delovanje znotraj socialnopedagoške stroke je povezano še z enim protislovjem, o katerem govorita med drugim Wilson in Beresford (2000). Razpravljata o nezdržljivosti socialnega dela s koncepti, ki jih promovira antirepresivni pristop, ter o

ovirah za enakopravno sodelovanje ljudi z izkušnjo oz. preživelih institucije, ki jo promovira sicer v socialnem delu *in socialni pedagogiki* (dodajam avtorica, v viru, ki ga navajam, je govor o socialnem delu) dodobra posvojena ideja antirepresivnosti oz. emancipacije (prav tam). Socialnopedagoška in njej sorodne stroke pogosto sodelujejo v delovanju institucij, ki so vir zatiranja za posameznike, ki vanje vstopajo (še posebej to velja za velike zaprte ustanove). V njih strokovnjaki neredko izpolnjujejo zakonsko določene naloge in postopke, ki ljudi zatirajo že s tem, ko jih kategorizirajo, usmerjajo v ozko pojmovane postopke, stigmatizirajo, kontrolirajo. Tovrstna umeščenost stroke je resna ovira za enakopravne izhodiščne položaje uporabnikov s strokovnjaki tudi v drugih, manj formalnih kontekstih, posebej še, če si predstavljamo, da gre za *preživele* (obravnavo v različnih institucijah). Leskošek (2013, str. 109) to poimenuje »konflikt dvojnega mandata«, pri čemer misli na konflikt med nadzorom in podporo. Spomni nas na Foucaultov (1984, v prav tam) pogled na izvor socialnega dela, ki je med drugim v podružbljanju kazni v imenu humanizacije in njenem prenosu s telesa na dušo ter na posledično uvrstitev praks socialnega dela v institucije družbenega nadzora in med imetnice moči za poseganje v življenje ljudi, med drugim z namenom prilagajanja posameznikov družbenim normam in pričakovanjem kot ene od vlog tradicionalnega socialnega dela.

V tem smislu je lahko položaj študentk in študentov in njihovo prostovoljsko udejstvovanje izjema, ki tovrstna protislovja še dopušča, vseeno pa lahko udeleženi daje čutiti določeno disforijo in občutek, da stojijo na dveh različnih bregovih, od katerih se pogosto, vsaj po sporočilih udeleženk in udeležencev v članku, lažje identificirajo s položajem uporabnikov kot pa strokovnjakov. Zanimivo vprašanje je, kako se to protislovje lahko razreši v neki viziji, kaj se zgodi z občutkom, da institucije, kot jih spoznavajo, pravzaprav onemogočajo na idealih emancipacije temelječe strokovno delo. Ena od udeleženk fokusnega pogovora razmišlja, da bi institucije sicer še kako potrebovale korektive, kot jih v sebi nosijo emancipatorne prakse, v katerih sodelujejo, da pa se v realnosti angažirane študentke in študenti kasneje verjetno raje odločajo za delovanje v več avtonomije dopuščajočih praksah znotraj nevladnega sektorja, tako pa imajo manjšo moč spreminjati prakse velikih in ustaljenih institucij. *Če hočeš dobro delat, tam (v institucijah, op. a.) ne moreš, moraš nekje drugje*, so besede ene od udeleženk fokusnega pogovora.

Zaključimo lahko s pomislekom Wilsona in Beresforda (2000), ki opozarjata, da tudi anti-represivna (oz. emancipatorna) praksa na področju socialnega dela ali sorodnih področjih ni brez nevarnosti ter ne nujno in vselej nevprašljiva. Opisujeta nevarnost, da si tako imenovano prvoosebno znanje ljudi, ki naj bi služilo njihovi emancipaciji, prisvojijo (reapropriirajo) strokovnjaki, s čimer se to znanje postopoma postavi v nove rigidne kategorije, ki bodo perpetuirale konstrukcijo »uporabnikov« in maskirale nekdanja razmerja moči še celo znotraj zvenceh besed, kot sta emancipatorno in antirepresivno. Večji pomen zato pripisujeta vznikajočim novim praksam, ki jih bolj avtonomno snujejo ljudje z izkušnjami, preživelih institucije, in znanju, ki ni filtrirano skozi prste akademikov (kot je, z določeno mero nelagodja ob zavedanju tega, pričujoče pisanje). Vendar pa je to, povsem očitno, že neka druga zgodba. Trdimo lahko celo, da je glede na zaznani duh časa progresivna

kritika emancipatornih pristopov, usmerjena na novo raven razumevanja emancipacije, le malo relevantna – spričo dejstva, da so že v tem članku opisovane emancipatorne prakse (katerih nosilke in nosilci so študentke in študenti ter visokošolske pedagoginje in pedagogi) le redki, manjšinski in na nestalnost obsojeni poskusi angažiranega delovanja.

LITERATURA

- Boal, A. (2007). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Dominelli, L. (1995). Antirasistične perspektive v evropskem socialnem delu. *Socialno delo*, 34(3), 181–193.
- Eriksson, L. (2013). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165–182.
- Flaker, V. in Urek, M. (1988). *Hrastovski anali za leto 1987*. Ljubljana: Republiška konferenca ZSMS, Center za mladinsko prostovoljno delo.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gill, S. (2016). Universities as spaces for engaging the other: A pedagogy of encounter for intercultural and interreligious education. *International Review of Education*, 62, 483–500.
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and antiracism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11–32. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1080/01596300500510229>.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038.
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is “strong objectivity?” V L. Alcoff in E. Potter (ur.), *Feminist Epistemologies* (str. 49–82). London: Routledge.
- Humljan Urh, Š. (2010) Etnična (ne)občutljivost v izobraževanju za socialno delo. *Socialno delo*, 49(2/3), 73–84.
- Illich, I. (1973). *Deschooling Society*. Pridobljeno s http://www.davidtinapple.com/illich/1970_deschooling.html#top.
- Jelenc Krašovec, S. (2014). *Izobraževalci odraslih na presečišču družbenih sprememb in strokovnih zahtev*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <http://pro.acs.si/izo2014/prispevki/>.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006). Osnove interveniranja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc - Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 87–105). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Leskošek, V. (2013) Pomen družbenih gibanj za socialno delo. *Socialno delo*, 52(2/3), 101–111.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods in an Historical Context; The Case of Social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625–644.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. Munich: Juventa.
- Razpotnik, S., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J., Poljšak Škraban, O. (2016). Lifeworld-oriented family support. *CEPS Journal*, 6(4), 115–139.
- Rovatti, P. A. (2004). *Norost, v nekaj besedah*. Trst: ZTT = EST.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualisation of the field*. Toronto: CSEW.
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch.

International Journal of Social Pedagogy, 3(1), 4–14. Pridobljeno s <http://www.internationaljournalsofsocialpedagogy.com>.

- Skalar, V. (2006). Štiri desetletja socialne pedagogike. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc - Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 13–23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Steinklammer, E. (2012). Learning to Resist: Hegemonic Practice, Informal Learning and Social Movements. V B. L. Hall, D. E. Clover, J. Crowther in E. Scandrett (ur.) *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements* (str. 23–40). Rotterdam: Sense.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Munich: Juventa.
- Wilson, A. in Beresford, P. (2000). 'Anti-oppressive Practice': Emancipation or Appropriation? *British Journal of Social Work*, 30, 553–573.
- Yang, C.-L. (2016) Encounters between the 'oppressed' and the 'oppressor': rethinking Paulo Freire in anti-racist feminist education in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 835–855. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2014.885421>.
- 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* (str. 7–12). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.