

DRUŽBENI KONTEKST KATEGORIJE ,ČUSTVENE IN VEDENJSKE MOTNJE‘

103

THE SOCIAL CONTEXT OF THE CATEGORY 'EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DISORDERS'

Špela Razpotnik, *dr. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
spela.razpotnik@guest.arnes.si*

POVZETEK

Namen tega razmisleka je odpreti vprašanja, koliko kategorije in diskurzi, povezani s klasificiranjem in usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami, še posebej kategorija čustvene in vedenjske težave, izražajo pomen, vpliv in prisotnost širših družbenopolitičnih in socialno-ekonomskih kontekstov. Poimenovanja se skozi čas in prostor sicer spreminjajo, vendarle pa se zdi, da so še tudi obstoječe klasifikacije in poimenovanja dekontekstualizirani in brez prave refleksije ter izražajo prej ostanke nekih prejšnjih diskurzov (npr. medicinskega) ter inercijo različnih ustanov in paradigem, da bi ohranile svoja polja delovanja ne glede na spreminjajoče se družbene razmere. Obstaja nevarnost, da ob tem otroci in mladostniki ter njihovi starši, predvsem ti iz že tako neprivilegiranih družbenih slojev, ne dobijo potrebne podpore, pomoči ali obravnave, ki bi celoviteje, in ne le parcialno, odgovarjala problemom, s katerimi se soočajo. Poleg tega obstaja nevarnost, da se te deprivilegirane subjekte objektivizira, patologizira ali pa obravnava skozi prizmo individualne odgovornosti, namesto da bi skladno z aktualnimi doktrinami prek vključenosti v sisteme vzgoje, izobraževanja in socialnega skrbstva dobivali več glasu, moči in priložnosti postati aktivni sogovorniki v diskusijah o svojih potrebah in tudi aktivni reševalci skupnih izzivov sodobnosti. Namen tega razmisleka je vzpostaviti omenjeno refleksijo

oz. pozvati k njej širšo strokovno, politično in laično javnost ter ponuditi nekaj možnih paradigem, ki deficitarnost in usmerjenost v individualno odgovornost nadomestijo s perspektivo moči in koncepti odnosnosti.

KLJUČNE BESEDE: *kategorizacija, usmerjanje, kontekstualizacija, socialno-ekonomski status, družbena neenakost, individualna odgovornost, koncept deljene odgovornosti.*

ABSTRACT

It is the aim of the following study to call attention to the question of the extent to which categories and discourses surrounding the classification and categorization of children with special needs, particularly the category 'emotional and behavioural disorders', reflect the significance, influence and presence of wider socio-political and socio-economic conditions. Although designations change with time, it seems that even existing classifications and designations have not been subjected to contextualization or reflection, expressing rather the remnants of past discourses (e.g. medical) and reflecting the inertia of institution and paradigms in safeguarding their range of authority regardless of the social climate. This opens up the possibility that the children, juveniles and their parents, in particular those who belong to disadvantaged social groups, fail to receive comprehensive support, help or treatment, which would adequately respond to the problems they are faced with, instead of only partially. In addition, these underprivileged subjects are in danger of being objectivised, pathologized or perceived through the current lens of individual responsibility, rather than being treated in accordance with contemporary doctrines urging inclusion into the systems of education and social care, thereby gaining a voice and more power and opportunity to actively participate in discussions about their needs and finding consensual solutions to common challenges of today. In light of this, the study seeks to provide such a reflection and to encourage reflection in the professional community, the political arena and the general public, as well as to propose viable paradigms aimed at replacing the shortcomings and focus on individual responsibility with a focus on empowerment and concepts based on relations.

KEY WORDS: *categorization, classification, contextualization, social-economic status, social inequality, individual responsibility, concept of shared responsibility.*

UVOD

Spreminjanje poimenovanja in klasificiranja mladostnikov, ki naj bodo deležni posebne obravnave, se seveda spreminja skozi čas, vzporedno s premiki paradigem vzgoje, izobraževanja, normalnosti, normalizacije, socialnega skrbstva ter deviantnosti. O spremenljivosti teh definicij govori tudi iz različnih razlogov prisotna oteženost medsebojnih primerjav klasifikacij in kategorialnega aparata. Opara idr. (2010) navajajo nekaj razlogov za oteženost mednarodnih primerjav na področju otrok s posebnimi potrebami. Različne države definirajo zelo različno število motenj, ovir, težav ali primanjkljajev, nekatere zgolj eno ali dve, druge več kot deset (npr. Nizozemska 13 skupin). Večina držav loči od šest do deset vrst motenj ali primanjkljajev otrok s posebnimi potrebami. Zelo različni in težko primerljivi so tudi postopki ocenjevanja in usmerjanja posameznikovih posebnih potreb. Medsebojne primerjave so otežene tudi zaradi zelo različno odmerjenih finančnih virov, namenjenih za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v različnih državah, v različnih okoljih pa so tudi zelo raznovrstni in težko primerljivi pogoji, znotraj katerih lahko te populacije zadovoljujejo svoje potrebe.

Dejstvo je, da različne skupine ljudi terjajo različne pristope in načine obravnave glede na svoje specifične potrebe, naloga strok pa je, da nenehno reflektirajo, ali obravnava, ki sledi določeni usmeritvi, tudi res ustreza potrebam določene skupine ljudi. Nujna je nenehna in stroga refleksija tega, komu oz. čigavim potrebam je obravnava, ki jo določena skupina ljudi prejema, pravzaprav namenjena in kakšne stranske učinke prinaša.

KATEGORIZIRANJE IN USMERJANJE BREZ KONTEKSTA

Prizadevanja socialnopedagoške stroke, da bi se poimenovanja, ki se v določenem času in prostoru uveljavijo za označevanje posameznikov, katerih vedenje je predvsem znotraj vzgojno izobraževalnih kontekstov zaznano kot moteče, reflektirala, spreminjala in širše odražala kompleksno problematiko, v kateri se določeno vedenje pojavlja, so bila do zdaj z vidika zakonodajalcev in drugih strok preslišana. Zadnje večje prizadevanje stroke je šlo v smeri, da bi se namesto retorike motenj uveljavila bolj interakcijska in kontekstualizirana pojmovanja, ki bi usmerjala na interakcijske in kontekstualno pogojene vidike problema prej kot pa na individualne.

Spreminjajoča se zakonodaja na področju nujenja podpore otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami (domena ministrstva za šolstvo) ter

otrokom in mladostnikom, nameščenim v vzgojne zavode (domena ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, ministrstva za šolstvo ter v manjši meri še ministrstva za pravosodje), zahteva ponovni razmislek o populaciji, ki jo naslavlja, diskurzih in konstruktih, povezanih z njo, oblikah družbenih odzivov nanjo in še posebej o strokovni obravnavi teh populacij. Socialnopedagoško stroko pri tem najbolj zanima zadnji vidik, torej kako se čim bolj celovito in učinkovito odzvati na potrebe te populacije, da bi se ta lahko kakovostno vključevala v družbo. Da bi lahko govorili o odzivih, pa moramo najprej premisliti naravo in družbeno umeščenost tematike, pri čemer ne eno ne drugo ni samoumevno, naravno ali nespremenljivo. Tako zakonodaja na tem področju kot tudi razmerja med politikami in praksami ter dialog med obema stranema terjajo diskusijo.

Poimenovanja omenjenih skupin se s časom spreminjajo kot se spreminjajo diskurzi, ki usmerjajo družbeni pogled na te populacije oz. z njimi povezane problematike. Vse to pa uokvirja možno obravnavo teh populacij.

Znotraj klasifikacije in usmerjanja razmeroma velike (v Sloveniji ocenjene na približno 6,5 %) skupine *otrok s posebnimi potrebami* me v tem razmisleku zanima skupina, imenovana *otroci in mladostniki s čustveno vedenjskimi motnjami*. Deloma me zanima populacija, ki je znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema klasificirana v kategorijo *čustvene in vedenjske motnje* ter ji je s tem dodeljena odločba za dodatno strokovno pomoč v okviru vzgojno-izobraževalnega konteksta. Ne nujno neposredno povezana s to je populacija otrok in mladostnikov, ki so prek centrov za socialno delo namešчени v vzgojne zavode¹, za katero se pri delu stroke pogosto zasledi uporabo že omenjenega termina *čustvene in vedenjske težave*. Krajncan (2010) v svojem delu, ki se nanaša na mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami, prav tako opaža pojmovno in terminološko zmedo v zvezi s termini, uporabljenimi v zvezi z otroki, nameščenimi v vzgojne zavode. Socialnopedagoška stroka na oddelku za socialno pedagogiko znotraj ljubljanske Pedagoške fakultete uvaja in uporablja termin *otrok in mladostnik s težavami v socialni integraciji*, ki pa, kot ugotavlja tudi Krajncan (prav tam), nima enotne strokovne podpore. V začetku prenovе vzgojnih zavodov je bil zakonsko opredeljen pojem ‚motnje vedenja in osebnosti‘, ki je bil pred desetletjem zamenjan z manj stigmatizirajočim pojmom *čustvene in vedenjske motnje* (prav tam).

¹ V Sloveniji trenutno deluje 16 zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ki izvajajo tako izobraževalne programe s prilagojenim programom in dodatno strokovno pomočjo, prilagojene programe z enakovrednim in z nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program. Od tega me zanima populacija, povezana z desetimi zavodi za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V letih 2009/2010 je bilo v teh zavodih nameščenih 395 otrok in mladostnikov (Opara idr., 2010).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 (Uradni list RS, št. 54/2000) še govori o otrocih z *motnjo vedenja in osebnosti*, razprave o novem zakonu pa predvidevajo spremembo na tem področju. Zdi se, da predstavniki vzgojnih zavodov za poimenovanje središčne problematike svojih varovancev vse pogosteje uporabljajo kategorijo *čustvene in vedenjske motnje*. Poleg tega je potrebno omeniti, da predstavniki vzgojnih zavodov vse bolj poročajo o tem, da se zdijo obstoječe oblike dela s to populacijo vse bolj neustrezne in neučinkovite, potrebe populacije pa vse bolj kompleksne, nepremostljive in nerešljive (Kramarič, 2008).

V prispevku me torej zanimata dve skupini, in sicer otroci in mladostniki z odločbo o usmerjanju po kategoriji čustvene in vedenjske motnje ter otroci in mladostniki, nameščeni v vzgojne zavode². Obe skupini v tem razmisleku povezujem z namenom refleksije o klasifikaciji oz. poimenovanju in iz tega sledeče oblike podpore. Središče moje refleksije je predvsem vidik socialno-ekonomskega ali družbenega statusa. Ta vidik se v strokovni literaturi sicer pojavlja kot pomemben, če ne ključen dejavnik omenjenih težav in motenj, vendar pa je videti, kot da pri klasifikaciji in nadaljnjem ravnanju ta vidik refleksije, kontekstualizacije in preskoka z mikro na mezo ter tudi makro raven v veliki meri umanjka. Kot umanjka na ravni klasifikacije, predvidoma umanjka tudi pri obravnavi (čeprav analiza obravnave teh populacij ni namen našega razmisleka).

Temeljni razlog za klasifikacijo je seveda nudenje specifične podpore različnim otrokom in mladostnikom. Spoznavanje potreb različnih delov populacije ter na tej osnovi utemeljeno nudenje vzgojne, izobraževalne, zdravstvene in socialne pomoči je ena od ključnih skrbi tudi socialnopedagoške stroke. Temeljni pomislek, ki je prisoten pri delu stroke, skeptičnem do tovrstnega klasificiranja, je diskriminacija, ki jo klasificiranje s seboj prinaša, poleg tega pa tudi vprašanje ustreznosti klasifikacije in podpore, ki jo npr. določena odločba o usmeritvi ali namestitvi v institucijo s prinese seboj. Opara idr. (2010) na temo klasificiranja otrok s posebnimi potrebami izpostavijo tudi nevarnost, ki jo prinaša vidik etiketiranja. K tem pomislekom dodajam še omejenost obstoječe klasifikacije na mikro vidik in dominacijo medicinskega diskurza pri problematiki, ki je, kot trdi tudi Krajncan (2010), izrazito družbena in bi kot taka morala upoštevati socialno, skupinsko in okolijsko raven, ki je z nastajanjem in vzdrževanjem tovrstnih težav ključno povezana. Pri skepsi ne gre nujno za odklanjanje kakršnihkoli kategorij,

² Center za socialno delo na podlagi Zakona o družinskih razmerjih ali na podlagi ocene Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pripravi odločbo o namestitvi. V posebnih okoliščinah lahko otroka v zavod namesti tudi sodišče z izrekom vzgojnega ukrepa oddaje v vzgojni zavod.

temveč, kot že rečeno, bolj za zahtevo po nenehni kritični refleksiji obstoječih kategorij, ki se lahko skozi čas začnejo dozdevati naravne, v resnici pa so vselej del širših diskurzov, v katere so umeščene, in tam služijo določenim namenom.

Poimenovanja in klasifikacije otrok in mladostnikov, ki naj bi potrebovali posebno obravnavo, nastajajo v določenih časih in prostorih. Niso namenjeni le temu, da razkrijejo, ampak tudi temu, da prikrijejo vidike kompleksne realnosti, ki jo poskušajo reducirati oz. kompleksno in večplastno problematiko omejiti na posamezna ozka področja. Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) ugotavljajo, da se kljub vse pogostejšim kritičnim glasovom, ki dvomijo o izrazju na obravnavnem področju, še ni zgodil preobrat od kategorialnega pristopa k socialno integrativni paradigmi dela z mladimi, ki naj bi ‚poosebljali‘ tovrstne težave. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000, tudi predlog novega, ki je v času pisanja tega članka še v pripravi) za pomoč tem učencem skozi proces vzgoje in izobraževanja še naprej ohranja kategorialni pristop. Tudi Metljak, Kobolt in Potočnik (2010, str. 94) menijo, da ta model sledi logiki preseženega medicinskega modela: „Ta model predvsem izpostavi individualno motnjo, posebno potrebo in nato pomoč opredeli glede na pomanjkljivost, oviro, težavo posameznika.“ Pravkar tematizirana družbena povzročena ter pogojena čustvenih in vedenjskih težav kaže, da so prav te skupine mladih s kategorialnim pristopom domnevno najbolj prikrajšane. Kljub podpori in individualiziranemu programu ti mladi ne dobijo tistega, kar potrebujejo, po mnenju avtorjev (prav tam) torej spodbudnega, razumevajočega in tudi primerno strukturiranega socialnega okolja. Med drugim avtorji pod zadnjim razumejo tako okolje, ki je sposobno pritegniti k sodelovanju otrokovo/mladostnikovo primarno okolje, družino. Ustvarjati bi bilo treba tako okolje, ki takega otroka ne izločuje iz razreda v individualno obravnavo (kot je praksa zdaj), ampak deluje na ravni razreda, skupine in vključujoče klime (prav tam).

Namen tega razmisleka ni analizirati, kakšne vsebine, opise in značilnosti najdemo pod kategorijo *čustvene in vedenjske motnje ali težave*, vseeno pa je prav to treba vsaj na kratko povzeti, saj je ključno za celotni razmislek: Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) omenjajo različne avtorje (npr. Evans idr., 2003; Atkinson in Hornby, 2000; Ayers, 2002; Vahid in Harwood, 1998; Dean, 1996; Bennet, 2006) ter njihovo razumevanje čustvenih, vedenjskih in socialnih težav, ki jih ti definirajo z naslednjimi pripisi: se kaže kot pasivno ali agresivno vedenje, samopoškodovalne tendence ali socialni umik, kot letom neprimerno vedenje, moteče vedenje, jokavost, nepričakovan nemir, izolacija, agresivnost, odsotnost, raztresenost, brezdelje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustraševanje, otročjost, defenzivnost, trma, strah pred testi, šaljenje, problemi s

spominom; delinkventnost, nevodljivost in vrsta drugih na videz pavšalnih pripisov, ki tvorijo ta oksimoron. Seveda večina omenjenih avtorjev ob nizanju značilnosti poudari tudi, da morajo biti omenjena vedenja kontinuirana in se pojavljati na več področjih otrokovega ali mladostnikovega življenja, da lahko govorimo o kategoriji težav ali celo motenj. Kljub temu pa ob naštetih vedenjih vidimo, da gre za paleto zelo raznorodnih značilnosti ter odzivov, katerih ustreznost pogosto merijo različni kulturni kodi različno, skupno pa jim je ovirano izpolnjevanje zahtev znotraj specifičnega vzgojno-izobraževalnega ali drugega družbenega okvira. Zato na prvi pogled govorijo o prilagojenosti določenemu sociokulturnemu miljeju bolj kot pa o individualni motenosti ali celo patološkosti. Da so omenjeni pripisi prej stvar boljše ali slabše prilagojenosti okolju, ne pa deficita ali celo patologije pri posamezniku, menijo tudi Metljak, Kobolt in Potočnik (2010). Ti omenjajo še, da je v ZDA v uporabi izraz izzivalno vedenje, ki je manj usmerjeno na primanjkljaje in bolj na interakcije. Delo avtoric in avtorjev Kobolt idr., urednice Kobolt (2010), katerega sestavni del je tudi prej navedeni članek, pa že s svojim naslovom, ki govori o izstopajočem vedenju in pedagoških odzivih preseže patologizirajoč pristop in nakaže na interakcijsko naravo tovrstnih pojavov. Myschker (2005, v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010; Krajncan, 2009) pri diskusiji o vedenjskih težavah otrok izpostavi celo paleto vprašanj, namenjenih tistemu, ki ob zaznanih *težavah ali motnjah* želi intervenirati. Na ta vprašanja je nemogoče odgovoriti zunaj dolgotrajnega procesnega odnosa s posameznikom in njegovim okoljem (od njegovega dosedanjega razvoja do analize posameznikovega življenjskega polja), kar pa je po omenjenem avtorju nujno, če želimo iskati odgovor na vprašanje o otrokovih ali mladostnikovih težavah. S tem omenjeni avtor skladno s paradigmo simboličnega interakcionizma tudi ‚vrne žogo‘ strokam, ki obravnavajo, korigirajo, pomagajo – torej tudi socialnopedagoški stroki. Narekuje jim, da prepoznajo svoj delež in svoj prispevek pri ohranjanju motenj ali težav, za katerih lajšanje so poklicane.

Če nas omenjeni pripisi, povezani s težavami, o katerih razpravljamo, opozarjajo na interakcijsko naravo tako čustvenih kot vedenjskih odzivov, pa naredimo še korak dlje in odprimo razmislek o socialno-ekonomski pogojenosti *čustvenih in vedenjskih odzivov*. Kot pišejo De Mey, Coussée, Vandenbroeck in Bouverne-De Bie (2009), sta historični in sociokulturni kontekst, v katerih so zasidrani programi, intervencije (in tudi kategorizacije), ki se razvijajo in tudi implementirajo, pogosto izključena iz diskusije. Akterji (starši, otroci, mladostniki ...) so tako utišani v debatah, povezanih z definiranjem problemov, za katere se zdi, da se z njimi soočajo. Nekateri avtorji, npr. Visser (2003, v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010), čustvene in vedenjske težave razumejo

najprej kot posledico nasprotij med vrednotami in pričakovanji šolskega sistema ter vrednotami, ki jih otroci pridobijo doma ali v svoji lokalni skupnosti. Tudi Krajncan (2010) piše, da v opredeljevanju nastanka čustvenih in vedenjskih težav postavljajo sodobni avtorji in avtorice socialno ekonomske indikatorje v ospredje.

Krajncan (prav tam) ugotavlja na vzorcu 158 otrok, nameščenih v vzgojne zavode po Sloveniji (kar je nekoliko manj kot pol vseh nameščenih), da imajo otroci in mladostniki iz tega vzorca bolj slabo socialno-ekonomsko ozadje družin, pogosteje prihajajo iz družin z nakopičenimi mnogo težavami, njihove stanovanjske razmere so bolj slabe, njihovi očetje imajo v glavnem bolj slabe dohodke (ne zaslužijo več kot 800 evrov na mesec, zato je mnogo otrok in mladostnikov upravičenih do preživnin, večina mater pa je prejemnic denarne socialne pomoči). Izstopajoča je tudi stopnja izobrazbe, saj starši otrok iz vzorca najpogosteje nimajo dokončane osnovne šole oz. imajo končano le poklicno srednjo šolo, le izjemoma so višje izobraženi. „Dvainštiridesetim otrokom oz. mladostnikom iz omenjenega vzorca je umrl eden izmed staršev, v dveh primerih celo dva, v 12 primerih pa sta starša neznana.“ (prav tam, str. 63.) Isti avtor (prav tam) navaja tudi Thierscha (1998), ki v nemškem kontekstu ugotavlja, da so pogoste težave družin otrok, nameščenih v vzgojne zavode nizki prihodki, nezaposlenost, zadolženost, problematične stanovanjske razmere, preobremenjenost, nasilje, težave z zasvojenostjo itd.

Podatkov, ki bi povezovali usmeritev v kategorijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami s socialnim statusom, ni; kar gre pripisati tudi spremenljivosti, heterogenosti in neopredeljenosti ne tako dolgo nazaj presežene kategorije *motnje vedenja in osebnosti* ter v zadnjem času *čustvene in vedenjske težave/motnje*. Pogost ugovor, ki ga stroka namenja kategorizaciji na tem področju, je tudi, da se zaradi različnih vzrokov (predvsem stigmatizacije) otroke s *čustvenimi in vedenjskimi težavami* pogosto skrije pod druge kategorije (npr. *otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* ali pa pod *dolgotrajno bolne*), pri čemer imata pogajalska moč in vpliv staršev verjetno pomembno vlogo. Velja pa tudi povezava v drugo smer, namreč preostale kategorije otrok s posebnimi potrebami, vključno z učnimi težavami, so po pričevanjih (specialno) pedagoške stroke pogosto pospremljene s *čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ker gre za kategoriziranje in usmerjanje znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, je pomembna komponenta in ultimativno merilo uspešnosti znotraj tega polja vselej učni uspeh. O povezavah učnega uspeha ter socialnega statusa obstaja mnogo študij, ki jih z namenom boljše ilustracije tovrstnih povezav v nadaljevanju vključujem v razmislek.

KATEGORIZIRANJE IN USMERJANJE V KONTEKSTU – POMEN SOCIALNO-EKONOMSKEGA POLOŽAJA

Refleksija poimenovanja čustvene in vedenjske težave oziroma motnje torej izhaja iz nelagodja, da tako poimenovanje fokusira zgolj posameznika ali posameznico z ‚motnjo‘, naturalizira pa kontekst, torej družbeni položaj, razmerja moči, odnose med različnimi kulturami in kulturnimi kodi v določeni skupnosti, vidik medgeneracijskega prenosa in vztrajanja socialne izključenosti. Tako lahko ob uporabi sicer nujnih kategorialnih aparatov stroka podleže nevarnosti osredotočenja na le ozke vidike težav, ki naj bi jih reševala.

Otroci in mladostniki so s kategorijami predstavljeni glede na specifične težave, ki naj bi jih imeli in ki narekujejo njihovo obravnavo. Avtor in avtorica Vandembroeck in Bouverne De Bie (2006) opozarjata, da so mladi tako predstavljeni kot navidezno homogena kategorija (npr. *mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami*), ki maskira pomembna razmerja, pogojena s starostjo, spolom, etnično in kulturno razsežnostjo ter drugimi vidiki družbene neenakosti. Aktualne kategorije gre torej gledati in proučevati kot še eno zgodovinsko konstrukcijo znotraj dominantnih diskurzivnih režimov, ki repertoar mogočega prav v enaki meri širi, kot ga tudi oži. Odnosi moči so pri analizi in dekonstrukciji tega osrednja točka (Grover, 2004, prav tam).

Družbeni položaj družine pomembno vpliva na šolsko uspešnost dijakov, pri čemer je ta definirana in merjena prek različnih dejavnikov. Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Krajnc in Kirbiš (2009) raziskujejo povezanost družbenega statusa družine in šolske uspešnosti. Raziskovalci si glede narave povezanosti teh vidikov niso enotni. Niso si enotni glede mehanizmov prenosa teh neenakosti in dimenzij neenakosti oz. družbenega položaja, ki bi bili najbolj relevantni za današnji čas. Prevladujoče razlage so povezane predvsem z naslednjimi teoretiki: Bourdieu (1986) poudarja starševski kulturni kapital, Bernstein (1973) jezikovno kodo, ki je v rabi v družini, Goldthrope (1996) pa trdi, da starši in otroci pri prehodih v šolanje in pri drugih tovrstnih izbirah izvajajo racionalni izračun, upoštevajoč lastne resurse.

Če želimo govoriti o pomenu socialno-ekonomskega statusa za posameznike in njihov položaj znotraj vzgojno-izobraževalnih sistemov, se lahko naslonimo na analize povezav šolske uspešnosti in družbenega položaja, v zvezi s čimer je bilo narejenih vrsto raziskav. Klanjšek, Flere in Lavrič (2007) menijo, da je šolska uspešnost posameznika poleg zasebne lastnine eden glavnih dejavnikov družbenega položaja. V nadaljevanju pojasnjujejo idejo avtorja Hansena (2001, v prav tam), da stratifikacijska struktura sodobne družbe temelji

na izobraževalnem sistemu. Isti avtorji (prav tam) pojasnjujejo, da ta teza izhaja iz dveh, sicer diametralno različnih razlag odnosa med izobraževalnim sistemom in (ne)enakostjo. Prva se navezuje na naravo sodobne, na znanju temelječe družbe, ki implicira, da je šolska uspešnost dejavnik družbenega položaja zato, ker tako šolski sistem kot tudi državni aparat delujeta skladno z meritokratičnimi pravili, kjer so uspešni tisti, ki so najbolj sposobni in ki vlagajo največ naporov. Druga razlaga pa se navezuje na koncept, ki ga razvije Bourdieu (1986), da se šole navzven sicer legitimirajo kot pravični aparat (certifikati, ki vodijo do ustreznih zaposlitev oziroma družbenih položajev, se podeljujejo zgolj in samo na osnovi izkazanih sposobnosti in naporov), da pa v svojem jedru delujejo kot mehanizem, ki reproducira in legitimira obstoječe družbene neenakosti – tisti, ki razpolagajo s kulturnim kapitalom gornjega sloja, bodo v šoli uspešnejši, bolj pa jim bodo odprta tudi vrata, ki vodijo do višjih družbenih položajev. Izobraževalni sistemi (in pripadajoče politike) so v tem pogledu vezani na oblast in vodilne strukture, ki določajo, kaj je legitimno znanje. Ali kot pravi Apple (1992, v Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007): Vizija legitimnega znanja se oblikuje skladno z ideologijo vodilnih struktur, ki prek prikritega učnega načrta legitimira in oblikuje realnost, vključujoč razmerja moči in stratifikacijski vzorec. O veljavnosti druge omenjene teze, torej tiste o kulturni deprivaciji, govorijo študije, ki so pokazale, da na šolske dosežke pomembno vplivajo družbeno-ekonomsko ozadje staršev – izobrazba, ekonomski položaj, rasno ozadje, vrsta šole (zasebna/javna), oblika in način vodenja šole, soseska, kjer otrok odrasča. V študiji o položaju potomk in potomcev priseljencev iz drugih republik nekdanje Jugoslavije v Sloveniji (npr. Dekleva in Razpotnik, 2002; Razpotnik, 2004) smo ugotovili, da sta tako socialno-ekonomski status družine kot tudi etnična samoopredelitev mladostnika pomembno povezana z izbiro srednje šole, pri čemer učenci z višjim socialno-ekonomskim statusom in tisti, ki se opredeljujejo za Slovence, občutno pomembneje nadaljujejo šolanje na zahtevnejših in obetavnejših srednjih šolah, torej gimnazijah, od tistih z nižjim družinskim socialno-ekonomskim statusom in tistih, ki se opredeljujejo s katero drugo nacionalno oz. etnično skupino. Ti občutno pogosteje nadaljujejo šolanje na dve- ali triletnih šolah, ki veljajo za manj zahtevne in ki ne obetajo tako visokega socialno-ekonomskega statusa. Pri obravnavi dejavnikov šolske uspešnosti avtorji najpogosteje preučujejo družbenoekonomske kategorije, kjer se preverja vpliv materialne deprivacije na zalogo socialnega in kulturnega kapitala (Bourdieu 1986, v Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007). Kot v svoji metaanalizi nakažeta Considine in Zappala (2002, v prav tam), naj bi se ta vpliv konkretno

in razumevanja, prej izstopijo iz procesa izobraževanja, redkeje obiskujejo univerzo, večkrat izkazujejo problematično vedenje, imajo negativen odnos do šole in izobraževanja na splošno ter imajo s prehodom na trg dela praviloma večje težave kot njihovi bolje situirani kolegi. Našteto naj bi veljalo ne glede na metodo merjenja ekonomskega položaja in ne glede na to, ali so študije temeljile na podatkih, zajetih na individualni ali agregatni ravni (Graetz, 1995, v Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007).

O družbenoekonomski pogojenosti šolske dejavnosti je mogoče sklepati tudi v okviru do zdaj objavljenih študij dejavnikov šolske uspešnosti v Sloveniji, navajajo isti avtorji (prav tam) in omenjajo raziskave, kot so Makarovič, 1984; Justin 2002; Razdevšek Pučko 2002; Piciga, 2002; Flere in Lavrič, 2003, 2005; Peček, 2006, ki prav tako kažejo, da kljub naporom izobraževalne politike stratifikacijski dejavniki še vedno pomembno vplivajo na izobraževalne dosežke.

Že na podlagi rezultatov projekta PISA [*Programme for International Student Assessment*] je mogoče postaviti dodatno domnevo o visoki socialno-kulturni heterogenosti med različnimi vrstami srednjih šol ter o socialno-kulturni homogenosti znotraj posamezne srednje šole, kar neposredno govori o socialnem izključevanju. Poleg tega PISA pokaže tudi na soodvisnost med izobrazbo, ki so jo dosegli starši, in šolo, ki jo izbirajo njihovi otroci (Krofič idr., 2009).

Mnogo značilnih primerov obstaja, kako stroka legitimira, zakonodaja uokvirja in prakse uresničujejo pedagogizacijo družbenih problemov (Popkewitz in Brennan, 1997; Popkewitz, 2003). Zelo zgovoren je primer Francije in nemirov v predmestjih, ki so dosegli enega svojih vrhuncev jeseni 2005. Dominantni diskurz je dogodka uokviril kot *mladoletniško prestopništvo*. Če pogledamo širše, je ozadje dogodkov nemogoče pripisati čemu drugemu kot družbeni neenakosti in nepravičnemu družbenemu sistemu. Nemiri so tako povsem legitimna manifestacija proti getoiziranosti in družbeni segregaciji velikih skupin mladih generacij potomcev ekonomskih priseljencev in proti družbeni neenakosti. Dominantni diskurz v zvezi s tovrstnimi dogodki navadno odpira individualne, vzgojne ali kulturne teme. Na drugi strani se ne dominantni diskurz in ne stroke ne ukvarjajo zares s političnimi in družbenimi razsežnostmi pojavov, kot so omenjeni nemiri ali druge oblike *na videz nepojasnjenih izbruhov nasilja* ali *nenadnih vdorov agresije*. Dominantni in strokovni diskurzi se tudi redko ukvarjajo z razsežnostmi, ki se dotikajo rasizma in neenakosti; še redkejša so študije, ki bi postavile omenjene dogodke v okvire postkolonialnih študij. Čeprav se zdijo teme neenakosti, nepravičnosti in rasizma, ko govorimo o pripadnikih neperspektivnih družbenih skupin ali drugorazrednih državljanih in razmerah, v katerih živijo, skorajda neizogibne.

Čeprav so omenjeni nemiri v Franciji na videz velika politična tema, pa so lahko poduk našemu razmisleku, saj tudi v Sloveniji živijo deprivilegirane skupine potomcev ekonomskih priseljencev. Poglejmo si nekaj zanimivih podatkov na to temo: „V državah, udeleženih v projektu PISA 2006, naj bi v povprečju pojasnjevali ekonomsko-socialni-kulturni dejavniki manj kot 20 % razpršenosti dosežkov, v Sloveniji pa 46 %. Znotraj tega ima velik učinek tudi nizek dosežek imigrantov. PISA opredeli status imigranta tudi za učence, katerih starši niso rojeni v Sloveniji. V Sloveniji je teh t. i. imigrantov druge generacije približno 10 %. Ti učenci imajo v povprečju nižje dosežke: temeljne ravni naravoslovne pismenosti ne dosega niti 30 % učencev druge generacije imigrantov, medtem ko je takih le malo več kot 10 % ‚domačih‘ učencev. Poleg tega je PISA pokazala, da otroci imigrantov v bistveno večjem deležu obiskujejo nižje ... in srednje poklicno izobraževanje ... kot ... srednje strokovno izobraževanje in gimnazijo.“ (Medveš idr., 2008; v Kroflič idr., 2009, str. 18)³

Potomci priseljencev se torej pogosteje od splošne populacije vpisujejo na manj zahtevne srednje šole, bolj zgodaj končajo šolanje in posledično pričajo o ohranjanju deprivilegirane socialno-ekonomskega položaja skozi generacije (o čemer pišemo tudi Dekleva in Razpotnik, 2002, in Razpotnik, 2004). O povezavi med etnično pripadnostjo in namestitvijo v vzgojni zavod poroča Krajncan (2010, str. 20, 21), ki ugotavlja, da so „v vzgojnih zavodih nadproporcionalno zastopani otroci oziroma mladostniki drugih, neslovenskih narodnosti“. Obenem isti avtor navaja tudi podatke iz nemškega prostora, kjer prav tako poročajo o precej nadproporcionalni zastopanosti otrok nenemške narodnosti v vzgojnih zavodih; ta je v zavodih več kot dvakrat večja kot zastopanost teh otrok in mladostnikov v celotni populaciji (Burger, 1999, v Krajncan, 2010). Mladostniki potomci priseljencev so nadproporcionalno pogosteje nameščeni tudi v penalnih institucijah za mladoletne, trend pa se nadaljuje tudi pri odraslih. Če vse to velja za potomce priseljencev, še toliko bolj velja za populacijo Romov v Sloveniji,

³ V Belgiji npr. poročajo Vandenbroeck, Boonaert in Van Der Mespel (2009), kako slabi rezultati PISA testiranja kažejo, da je pomembna vrzel v dosežkih pri starosti 14 do 16 let in da so rezultati o šolski uspešnosti močno povezani s socialno-ekonomskim in etničnim ozadjem učencev. Ta problem družbene neenakosti je seveda uokvirjen in predstavljen kot problem izobraževanja ter konec koncev tudi kot problem starševske odgovornosti. O tem lahko sklepamo glede na odzive, ki jih je kot ukrepe za izboljšanje omenjenih rezultatov podvzela belgijska vlada. In sicer je obiskala okolja, kjer živi velik delež pripadnikov etničnih manjšin ter jih poskusila prepričati, naj svoje otroke prej vključijo v vzgojno-izobraževalni sistem (vrtec), ki naj bi kompenziral razlike, ki so očitno poledica družbene neenakosti. Ni jim prišlo na misel, da bi podvzeli ukrepe, ki bi bolj celostno zmanjšali razkorak med privilegiranimi in deprivilegiranimi skupnostmi.

posebej tisti del njih, ki živijo v slabih socialno-ekonomskih razmerah in brez dostopa do osnovnih virov, ki pri večini populacije veljajo za samoumevne.

KATEGORIZIRANJE IN USMERJANJE V KONTEKSTU – PREOBRAŽANJE DRŽAVE BLAGINJE

Nadaljujmo razmislek o mogočem maskiranju širših družbenih problemov v individualne.

Foucaulteva historična filozofija raziskuje pogoje, pod katerimi delujejo sodobne družbe, ter razgrinja, kako je subjekt konstruiran znotraj odnosov moči. Izobraževalne institucije so pri tem razumljene kot prepletene in v nenehnem odnosu z drugimi družbenimi institucijami. Izobraževalne ustanove nadzirajo dostope posameznikov do različnih diskurzov tako, da ustvarjajo sodobne, zgodovinsko specifične diskurze in prostore, znotraj katerih potekajo sodobni načini legitimiranja in izključevanja na ravni, kdo ima pravico govoriti o čem (Popkewitz in Brennan, 1997). Foucault (1971, v prav tam) pravi, da izobraževalne ustanove s svojim porazdeljevanjem (ne)dovoljenega sledijo ciljem, začrtanim z družbenimi razlikami, konflikti in boji. Vsak izobraževalni sistem je tako politično sredstvo za obdržanje, vzdrževanje ali spreminjanje določenih diskurzov.

Avtor in avtorica Vandenbroeck in Bouverne-De Bie (2006) navajata, da se fokus na različne psihološke vidike otroka ali mladostnika in trenutno aktualne vzgojne norme (za primer dajeta pogajanje, na katero se v eni svojih raziskav osredotočata) povezujejo s temami globalizacije, neoliberalizma in preoblikujoče se države blaginje. Pri tem je trend, da bi se družbene probleme vse bolj individualiziralo in pedagogiziralo. Poudarja se posameznikovo individualnost, ne pa vzajemnosti oz. medsebojne odvisnosti, soodvisnosti. Oblike intervencij, ki naj bi bile po meri otrok in mladostnikov, tako po mnenju omenjenih avtorice in avtorja potrebujejo kar nekaj rekonstrukcije, nujno pa je, da se ta dekonstrukcija dogaja kontekstualizirano. Kontekstualiziran način med drugim pomeni način, ki vzame resno medkulturne razlike pri ustvarjanju pomena ter politični in socialno-ekonomski kontekst.

Koncepte in kategorije je treba analizirati in polemizirati tudi v okviru spreminjajočih in premikajočih se konceptov, npr. o državi blaginje (Vandenbroeck, Boonaert in Van Der Mespel, 2009; Vandenbroeck in Bouverne-De Bie, 2006), značilnih za zahodnoevropske države, do tistih o državi socialnega investiranja (orig. *social investment state*) (Giddens, 1998), ki pomenijo, da država ne kompenzira (več) za neuspeh, ampak zgolj investira v prihodnji uspeh državljanov in jih

torej bolj kot prej instrumentalizira v smislu njihove profitabilnosti. Teoretiki od 1970 dalje razmišljajo o tem, kako se tradicionalna država blaginje ne bo več mogla spopasti z novimi socialnimi vprašanji, kot so vzikanje revščine in povečevanje nezaposlenosti. Rosanvallon (1995) trdi, da konec 20. stoletja v zvezi z državo blaginje zaznamuje trojna kriza: finančna kriza (države se soočajo z vedno večjo porabo za socialne izdatke ter nadomestila za brezposelnost, medtem ko se soočajo z manjšimi dohodki), birokratske krize (državni aparat je vse bolj dojet kot neučinkovit) in pa filozofska kriza (pojavljajo se vprašanja o konceptu socialnega varstva in socialne varnosti). Kot način za ravnanje s temi novimi socialnimi zlomi, se npr. Rosanvallon (prav tam) zavzema za bolj individualne pozornosti s strani države, kjer postane ključen koncept socialne vključenosti. Trend, ki se začne v angleško govorečih državah in nadaljuje tudi pri nas, pa je socialno vključenost vedno bolj utemeljiti zgolj in predvsem na zaposljivosti, skladno s teženjem k profitabilnosti in konkurenčnosti, tema iztrošenima idealoma kapitalističnih ustrojev.

Ta prevladujoča konstrukcija države blaginje pomeni vznik konceptov, kot so upravljanje s tveganji (Beck, 2003; Giddens, 1998), individualna odgovornost in diskurz, da ni pravic brez dolžnosti, pri čemer (socialne) pravice niso več samoumevno zagotovljene. Vandenbroeck idr. (2009) poudarijo, da ta opisani tok ni zaobšel niti odnosov med starši in državo, pri čemer so starši vse bolj pojmovani kot edini odgovorni za prihodnje uspehe svojih otrok (Featherstone, 2006; Parton, 2006). Opisani premiki so legitimirali tudi vpeljavo različnih prisilnih ukrepov.

Wacquant (2002, v Bradt in Bouverne-De Bie, 2009) ugotavlja, da je šel na primeru ZDA in Francije prehod iz države blaginje v „državo, ki omogoča“ (orig. *enabling state*), vzporedno z investiranjem v penalni sistem, pri čemer avtor jasno pokaže, kako so rezi v proračunskih sredstvih, namenjenih za starševski dodatek, šli z roko v roki s povečanim investiranjem v penalni sistem. Vendar pa avtorji (npr. Bradt in Bouverne-De Bie, 2009) še ugotavljajo, da ti dve domeni, država blaginje in pravosodje, nista ločeni, temveč se penalizacija poraja znotraj sistema blaginje (npr. v Veliki Britaniji in Belgiji). Ugotavljajo tudi, da se te spremembe uzakonjajo prek mehanizmov socialnega dela ali vzgoje, med drugim tudi prek molka teh strok v zvezi s tovrstnimi premiki.

Pomemben vidik refleksije tako klasifikacij, ki jih uporabljamo, kot tudi programov, ki jih izvajamo, je pogled na potencialno kolateralno škodo naših programov ter intervencij. Starši oz. družine z nižjim socialno ekonomskim statusom pogosteje poročajo, da so bili prisiljeni ali primorani sodelovati v različnih ponujenih oblikah vzgojno-izobraževalnih ali socialnoskrbstvenih

intervencij, kar se lahko nanaša na „razredno pogojeno regulacijo starševstva“ (Scourfield in Welsh, 2003, v De Mey idr., 2009). Starši so tako lahko prisiljeni sodelovati v različnih programih, da bi preprečili napotitev svojega otroka v specifično (neželena) obliko šole ali skrbstva ali da bi preprečili, da otrok ponavlja razred (De Mey idr., 2009). Z vidika namestitvev in klasifikacij imajo starši z manj družbene moči verjetno tudi manjšo moč zares soodločati pri usmeritvah ter se zaradi pomanjkanja samozavesti prej prepustijo vplivom in močem kompetentnih. Njihova lastna kompetentnost je lahko dvomljiva in nevedna zaupanja že zato, ker ni izkazana skladno s kulturno prevladujočimi kodi.

Starši, ki živijo v težkih razmerah, njihovi otroci pa dobijo stigmo vedenjsko težavnih, so v obstoječih razmerah lahko hitro obtoženi kot slabi starši. In če zavrnejo sodelovanje v taki obliki programa ali iz njega predčasno izstopijo, tvegajo, da bodo obtoženi, da si ne prizadevajo v smeri dobrih strokovnih intervencij. Programi in intervencije, ki ne reflektirajo tega vidika, lahko še bolj spodkopljejo tisti del družin, staršev, mladostnikov in otrok, ki jim že tako manjka samozaupanja, opozarja De Mey idr. (2009).

Vandenbroeck idr. (2009) problematizirajo tudi temo preventive, pri čemer pojasnjujejo, zakaj so tudi preprečevanje šolskega neuspeha, socialne izključenosti ali celo delinkvence področja, še kako vredna temeljite refleksije. Tako je nujno preizprašati, katera populacija se pogosteje znajde v bolj rizičnih skupinah z vidika šolskega neuspeha ali delinkvence. Tako lahko tudi statistike velikokrat delujejo zavajajoče, saj povezujejo lastnosti, kot je pripadnost etnični manjšini z nižjimi izobraževalni dosežki. V Franciji je na primer korelacija med oteženim jezikovnim razvojem in eksteraliziranim vedenjem (*vedenjskimi motnjami*) interpretirana (v strokovnih diskurzih razvojne psihologije) tako, da je to, da posamezni mladostnik govori manjšinski jezik, lahko dejavnik tveganja za mladostniško prestopništvo. Pomislek, ki ga isti avtor razgrinja, je tudi, da različni preventivni programi začnejo delovati, še preden se sploh vzpostavi problem – torej zgolj na osnovi statistično in empirično odkritih korelacij ter na podlagi predpostavljene verjetnosti, da bo problem nastopil. Tako lahko te statistike in domnevne povezave legitimirajo prisilne vdore v populacijo, ki ne povzroča nobenih težav, lahko pa tudi potrjujejo obstoječe stereotipe o določenih tipih družin ali okolij (npr. o teh, ki živijo v pomanjkanju ali ki imajo manjšinsko etnično ozadje). Režimi pojasnjevanja resničnosti, v katere so preventivni vzgojni programi vgrajeni, izključujejo akterje same, da bi definirali probleme, s katerimi bi se morali spopasti (izključenost, revščina, slabi dosežki v šoli, slabe bivalne razmere, nasilje ...). Diskusija o tem in definiranje vseh teh ključnih problemov sta prepuščena strokovnjakom. Nikakor pa ni očitno, poudarijo

Vandenbroeck idr. (prav tam), da so družbeni cilji preventivnih programov in drugih intervencij vselej tudi skladni s cilji povečati dobrobit in dostojanstvo ljudi, ki težave izkušajo.

Mnogo vzgojnih programov, opozarjajo Vandenbroeck idr. (prav tam), temelji na predpostavki, da je treba uporabnike teh programov naučiti, kaj je npr. pozitivno starševanje oz. vedenje. Predpostavljajo, da starši tega ne vedo, vedo pa strokovnjaki. A v resnici v mnogo primerih ljudje, ki se znajdejo v težavah, npr. starši, vedo, da stvari ne gredo v pravo smer, a so ujeti v težkih okoliščinah, ki jim ne dovoljujejo, da bi ravnali skladno s svojimi željami, saj so žrtve revščine, segregacije, rasizma ali slabih bivalnih razmer. Najprej bi potrebovali ureditev socialnih razmer, ki bi jim omogočile dostojno in z razmerami določene družbe usklajeno življenje. Šele potem bi lahko prišli na vrsto intervencijski programi, namenjeni denimo obvladovanju čustvenih in vedenjskih težav, če bi ti sploh še bili potrebni. Zavedati se je torej treba, da intervencijski programi, usmerjeni v otroke z vedenjskimi težavami, lahko pomenijo tveganje za individualizacijo družbenih problemov v državi socialnega investiranja.

Procesi interveniranja znotraj socialnega varstva ter vzgoje in izobraževanja torej potekajo v kompleksnih in neenopomenskih družbenih kontekstih. Čeprav uporabimo pojem socializacija, vzgoja ali izobraževanje, pa vseh teh procesov ne moremo pojmovati drugače kot recipročno, kjer posameznik in skupnosti vzajemno oblikujejo drug drugega. Pri tem se lahko, predlagajo Vandenbroeck idr. (2009), naslonimo na koncept bogatega otroka, bogatega mladostnika, bogatega starša (Dahlberg in Moss, 2005, prav tam), kar pomeni, da so za strokovnjake otroci, mladostniki oz. njihovi starši polni virov in potencialno močni družbeni akterji. V paradigmi socialnega dela je to imenovano krepitev moči (glej npr. Dragoš idr., 2008), ta pristop pa je zelo aktualen tudi znotraj socialnopedagoške stroke. Če to vzamemo za izhodišče, potem moramo svoje intervencije nenehno preizpraševati s težkimi vprašanji, ki jih v ta namen ponuja avtor Vandenbroeck idr. (prav tam) in se zdijo izrednega pomena za ta razmislek: *Zakaj bi intervenirali? S kakšnim namenom? Kdo je te namene in cilje določil in kdo je bil iz teh diskusij izključen? Kakšni neželeni, stranski učinki se lahko ob naših intervencijah pojavijo in kako bomo z njimi opravili? Komu naše intervencije služijo?* K vprašanjem bi dodala še enega: Je naša intervencija na mikro ravni v skladju ali v neskladju s tem, kar bi bilo treba narediti na makro ravni?

Vsakršna intervencija, naj bo vpeta v vzgojno-izobraževalni kontekst, socialno skrbstvo ali neformalne mreže, se udejanja prek žive interakcije z drugimi. Neoliberalni koncept individualne odgovornosti (ki pomeni, da je posameznik sam odgovoren za svoje odločitve ter posledično za uspeh ali neuspeh, neodvisno

od denimo družbene neenakosti, različnih izhodiščnih položajev, raznovrstnih prikrajšanosti in potreb) je ozek predvsem v smislu, da ne pušča dovolj prostora vzajemni povezanosti in soodvisnosti ter taji predpostavko, da je človeški razvoj v osnovi vpet v odnose z drugimi (Razpotnik, 2011). Skladno s tem Vandebroek idr. (2009) ponujajo namesto v neoliberalnem družbenem ustroju vse bolj popularnega diskurza individualne odgovornosti, koncept deljene odgovornosti. Znotraj koncepta deljene odgovornosti je odgovornost razumljena kot taka, ki se poraja v dialoški interakciji med udeleženiimi akterji. Znanje in rešitve, ki se v tem medprostoru porodijo, so neobhodno kontekstualni, začasni in mikro-politični (Mozère, 2007; prav tam). V nasprotju z neoliberalnim pojmovanjem državljanstva, odnosnega državljanstva ne bi smeli obravnavati kot lastnosti posameznikov, ampak prej kot aparat refleksije ter izhodišče za oblikovanje novih vzgojnih in drugih odnosnih praks. Pri tem tudi ne gre za statično kategorijo, nekaj, kar lahko dosežemo enkrat za vselej, temveč gre bolj za nomadski proces postajanja in vmesnosti (Razpotnik, 2011). Avtorji (Vandebroek idr., 2009) z odnosnim državljanstvom neobhodno povezujejo spoštovanje različnosti. Vendar ne različnosti kot zahteve po toleranci do tistih, ki se odklanjajo od prevladujočih norm, temveč veliko bolj kot refleksijo teh norm samih, ki odklone in izključevanje ustvarjajo. Na polju socialnega skrbstva, vzgoje in izobraževanja nas koncept odnosnega državljanstva ne vodi v ustvarjanje programov ter intervencij, ki bi povečevali avtonomijo in dodajali moč, temveč v razvoj takih programov, kjer bi ljudje lahko vzajemnost, soodvisnost in dodajanje moči preprosto preizkušali in živeli (Ramaekers, 2010). V smislu oblikovanja politik koncept odnosnega državljanstva ne zahteva nujno izgradnje povsem novih prostorov in modelov intervencij za posameznike, temveč predvsem odprtje refleksije in že postavljenih (na koncu prejšnjega odstavka) odprtih vprašanj namenov interveniranja pri obstoječih intervencijah in obstoječih oblikah sobivanja.

SKLEP

Socialna pedagogika in njej sorodne stroke (s katerimi se srečuje v različnih poljih svojega delovanja) ne le intervenirajo in obravnavajo, ampak tudi konstruirajo oz. sodelujejo pri konstrukciji diskurzov o problematiki, težavah, motnjah, odklonskem vedenju. Vprašanje, ki me je vodilo skozi celotni razmislek, je prav razkorak med osredotočanjem na individualne probleme na eni strani ter usmeritvijo v korenite družbene spremembe s ciljem manjšanja neenakosti in večanja blagostanja zapostavljenih družbenih skupin ter odgovornosti skupnosti

za večjo družbeno pravičnost na drugi. Različni nivoji delovanja so soodvisno prepleteni. Kar izvajamo na mikro in mezo ravni, postopoma gradi oz. ima moč spreminjati makro raven.

O vlogi socialne pedagogike v zvezi s to dilemo lahko razmislimo na podlagi avtoric Bradt in Bouverne De Bie (2009), ki pišeta o socialnem delu. Ugotavljata, da je bilo socialno delo tradicionalno in je še danes močno posvečeno delu na primerih posameznikov ali družin in iz tega izhajajočih individualnih intervencij (orig. *casework interventions*). To govori o pretežnem fokusu socialnega dela na mikro raven, otroke, mladostnike, družine. To je seveda še kako potreben in cenjen pristop, znotraj katerega so uporabniki lahko razumljeni in sprejeti kot avtonomna bitja. Vendar pa isti avtorici izražata pomislek, da je s tako usmeritvijo socialno delo izgubilo vpogled v to, kako je mikro raven povezana z makro ravnijo. Tako je na primer avtonomija mladostnikov, ki je aksiom na mikro ravni, lahko prevedena v poudarjanje individualne odgovornosti teh istih mladostnikov (npr. tistih, označenih za *mladoletne prestopnike*) in njihovih staršev tudi na makro ravni. To po mnenju omenjenih avtorjev ustvarja neuravnotežen fokus in socialno delo naj bi se po njunem mnenju zavedalo dejstva, da ima način delovanja na mikro ravni posledice za konstrukcijo problema mladostnikov z *izstopajočim ali odklonskim vedenjem* tudi na makro ravni.

Ena od rešitev za premik na tem področju je irska izkušnja oblikovanja oz. uveljavitve skupnostnega socialnega dela (Heenan, 2004). Na področju prestopništva mladostnikov je lahko skupnostno socialno delo pomemben premik prav z vidika naslavljanja družbenih neenakosti in mehanizmov socialnega izključevanja na nekoliko širši ravni. Kot tako pa lahko tudi izziva obstoječe definicije bodisi izstopajočega ali pa delinkventnega vedenja mladih, za katere se v sedanji situaciji zdi, da vse preveč naslavljaajo zgolj nekatere družbene skupine mladostnikov (Bradt in Bouverne De Bie, 2009).

Nujno je torej mikro interakcije v vzgojno-izobraževalnem prostoru in zunaj njega povezati s socialno, ekonomsko in politično umeščenostjo le-teh. Po tej poti lahko razkrijemo tveganja, ki jih odpira dekontekstualizacija. Ta lahko vodi v še večje marginaliziranje specifičnih skupin otrok, mladostnikov in njihovih družin, ko se jih reducira na objekte intervencij, namesto, da bi jih videli kot ustvarjalce pomena v vzgojnih ali izobraževalnih diskusijah (Vandenbroeck in Bouverne De Bie, 2006). Ne nazadnje družbene spremembe, ki smo jim priča, lahko zavzamejo zelo raznovrstne oblike načinov življenja. In stalna refleksija obstoječih diskurzov je nujna zato, ker je najboljše dobro otrok ter mladostnikov po mnenju avtorja in avtorice (prav tam) prepomembna zadeva, da bi jo prepustili predpostavkam samoumevnosti in inercije.

LITERATURA

- Beck, U. (2003). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Herts: Paladin.
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. V J. G. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bradt, L. in Bouverne-De Bie, M. (2009). *Social Work and the Shift from Welfare to Justice*. *British Journal of Social Work*. 2009 (39), 113–127.
- De Mey, W., Coussée, F., Vandebroek, M. in Bouverne-De Bie, M. (2009). Social work and parent support in reaction to children's antisocial behaviour: constructions and effects. *International Journal of Social Welfare*, 2009 (18), 299–306.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dragoš, S., Leskošek, V., Petrovič Erlah, P., Škerjanc, J., Urh, Š. in Žnidarec Demšar, S. (2008). *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Featherstone, B. (2006). Rethinking Family Support in the Current Policy Context. *British Journal of Social Work* 36 (1), 5–19.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli? (Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja.)* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Giddens, A. (1998): *The Third Way: the renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Class Theory: Reorientation of the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, 61 (Suplement 1), 481–505.
- Hennan, D. (2004). Learning leasons from the past or re-visiting old mistakes: Social work and community developement in Northern Ireland, *British Journal of Social Work*, 34 (6), 793–809.
- Klanjšek, R., Flere, S. in Lavrič, M. (2007). Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, XXIII – 2007 (55), 49–69.
- Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapuš-Pavel, J., Pelc Zupančič, K., Peček, M., Metljak, U., Potočnik, Š., Verbnik Dobnikar, T. in

- Cimermančič, Z. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. (2009). Vedenjske in čustvene motnje otrok in mladostnikov v slovenskih vzgojnih zavodih. *Socialna pedagogika*, 13 (2), 147–175.
- Krajncan, M. (2010). Otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih. V M. Krajncan in P. Miklavžin (ur.), *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje, 33–57.
- Kramarič, K. (2008). *Celostna prenova vzgojno-prevzgojnega sistema v Sloveniji (Analiza stanja vzgojno-prevzgojnega sistema ter zahteve po spremembah na multidisciplinarni ravni)* Veržej: Vzgojni dom Veržej Veržej. (neobjavljeno gradivo).
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Skubic Ermenc, K., Vončina, V., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček Čuk, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt, (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 87–113.
- Opara, B., Barle, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., Klavžar, K. in Vršnik Perše, T. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Parton, N. (2006). Every Child Matters: the shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England. *Children and Youth Services Review* 28 (8), 796–992.
- Popkewitz, T. (2003). Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent: a historical excursions into the present. V M. Bloch, K. Holmund, L. Moquist in T. Popkewitz (ur.) *Governing Children, Families and Education: restructuring the welfare state* (str. 35–62). New York: Palgrave.
- Popkewitz, T. in Brennan, M. (1997). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory* 47 (3), 287–313.
- Ramaekers, S. (2010). *Pedagogy of the encounter? Philosophical notes on the idea of 'meeting places' as forms of parent support*. Leuven: Centre for Philosophy of Education.

- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenk v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2011). Premoščevalni potencial družinskega centra. *Teorija in praksa*, 48 (2), 491–507.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale: repenser l'état-providence*. Paris: Seuil.
- Vandenbroeck, M. in Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms (A tensed negotiation). *Childhood*, 13 (1), 127–143.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T. in Van Der Mespel, S. (2009): Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10 (1), 66–77.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000). Uradni list RS, št. 54/2000. Pridobljeno 10.4.2011 s svetovnega spleta: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO2062.html.