



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

2

2017

Emancipatorne prakse s perspektive
študentske populacije

Dealing with diversity and
anti-racism in adult education

Determinante antirasističnega
izobraževanja

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

Znanstvena založba, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts, University of Ljubljana

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Borut Mikulec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Lektoriranje /Proofread by:

Julija Klančičar

Prevajanje/Translated by:

Tina Brilej

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Annette Foley, Federation University Australia, Avstralija,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,

Barry Golding, Federation University Australia, Avstralija,

Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Marta Gregorčič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,

Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,

Polona Kelava, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Tina Kogovšek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Malgosia Malec Rawinsky, Uniwersitet Wrocławsky,

Poljska, in University of Stockholm, Švedska,

Mirjana Mavrak, Univerza v Sarajevu, BiH,

Maja Mezgec, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem v Kopru,

Estera Možina, Andragoški center Slovenije,

Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,

Vesna Podgornik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Bernhard Schmidt-Hertha, Univerza v Tübingenu, Nemčija,

Aleksandar Stojanović, Univerza v Beogradu, Srbija,

Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,

Natalija Vrečer, Andragoški center Slovenije,

Anita Zovko, Univerza na Reki, Hrvaška.

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja,

Filozofska fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37

elektronska pošta/e-mail: as@ff.uni-lj.si

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The Andragogic Perspectives Journal is published four times a year.

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 EUR, za ustanove in podjetja 70 EUR, za študente 30 EUR. DDV 9,5 % je vključen v ceno.

Posamezni izvodi revije se lahko kupijo v knjigarni Filozofske fakultete in knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,

Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,

Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi Slovenija, CrossRef, dLib-Digitalna knjižnica Slovenije, DOAJ, EBSCO Education Research Complete, Google Scholar, ResearchBib, ERIH PLUS in Cabell's.

The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:

Co-operative Online Bibliographic Systems and Services Slovenia - COBISS, CrossRef, DOAJ, EBSCO's Education Research Complete database, Google Scholar, ResearchBib, The Digital Library of Slovenia - dLib, ERIH PLUS and Cabell's.

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

<http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/index>



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

Marta Gregorčič ANTIRASISTIČNE PERSPEKTIVE V IZOBRAŽEVANJU 3

Članki

Darij Zadnikar DETERMINANTE ANTIRASISTIČNEGA IZOBRAŽEVANJA 9

Marta Gregorčič ANTIRASISTIČNO OPISMENJEVANJE: EPISTEMOLOGIJE JUGA IN PROTIHEGEMONSKA POSTAJANJA 21

Annette Sprung DEALING WITH DIVERSITY AND ANTI-RACISM IN ADULT EDUCATION 39

Špela Razpotnik EMANCIPATORNE PRAKSE S PERSPEKTIVE ŠTUDENTSKE POPULACIJE 51

Sara Brezigar ETNIČNA DISKRIMINACIJA MED ŠOLANJEM V RS: STANJE IN IZZIVI 73

**Pogovarjali
smo se**

*Urška Breznik,
Marta Gregorčič*

KRITIČNA PISMENOST

89

**Poročila, odmevi,
ocene**

Katja Jeznik

PEDAGOŠKO-ANDRAGOŠKI DNEVI 2017

101

Knjižne novosti

105



UVODNIK

ANTIRASISTIČNE PERSPEKTIVE V IZOBRAŽEVANJU

Socialni psiholog in raziskovalec konfliktov z Univerze v Bielefeldu v Nemčiji, Andreas Zick, ki je lansko leto prejel nemško znanstveno priznanje za komuniciranje na področju raziskav diskriminacije in nasilja v družbi, s svojimi sodelavci že vrsto let dokazuje, da se z višanjem izobrazbe in večjo blaginjo v družbi predsodki, stereotipi in diskriminacija ne zmanjšujejo (Zick, Pettingrew in Wegner, 2008; Küpper in Zick, 2010; Zick, 2015a, 2015b; Carvacho idr., 2013). S sodelavci je na podlagi kvantitativnih raziskav, narejenih v različnih evropskih državah, ugotovil, da pripadnost določenemu družbenemu razredu ni statistično značilno povezana z dovtetnostjo za krepitev predsodkov in nestrpnosti. Na primeru Nemčije so dokazali, da se je v desetletnem obdobju, ki sta ga presekali finančna in gospodarska kriza leta 2008, znatno povečala prav nestrpnost v višjih družbenih razredih (Zick, 2015b), kar je v pričujoči številki *Andragoških spoznanj* v okviru kritičnega opismenjevanja dijakov mariborskih gimnazij zaznala in ugotavljala tudi Urška Breznik. Tudi drugi statistični podatki kažejo rast različnih oblik organiziranega sovraštva: Nemčija je samo leta 2015 zabeležila prek 550 napadov na azilne domove, v letu 2016 kar 3.500 napadov na begunce in migrante, pri čemer je bilo ranjenih več kot 500 ljudi, med katerimi so bili tudi otroci.

Prizori iz devetdesetih let 20. stoletja, ko so takrat še prepovedane skrajne desničarske skupine v Nemčiji zažigale azilne domove in ko je bilo ulično izživljanje nad priseljenci, migranti, prosilci za azil, begunci, Turki, Albanci, Romi in drugimi marginaliziranimi skupinami tako rekoč vsakdanja kriminalna folklor, so se konec leta 2015 ob množičnih migracijah skozi Evropo vrnil. Danes smo v Nemčiji kot tudi v drugih državah EU priča številnim novim procesom organiziranega sovraštva in nasilja, ki prek uličnih, institucionalnih, strankarskih, legalnih in drugih sfer in kanalov vstopajo v življenje vseh – državljanov in nadržavljanov. Zick (2015a, 2015b) na primeru Nemčije ugotavlja, da kar 23 odstotkov vprašanih meni, da je »bes državljanov proti priseljevanju absolutno razumen«, »da je treba omejiti tuje vplive na nemško kulturo«, pa 40 odstotkov vprašanih. Še več, kar 58 odstotkov vprašanih se strinja s trditvijo, da »v Nemčiji ne moreš reči kaj slabega o priseljenicah in Judih, ne da bi te označili za rasista«, od tega se jih kar 80 odstotkov šteje za tolerantne. Tovrstnim izjavam so ne le v Nemčiji, temveč tudi drugod po Evropi najbolj naklonjeni mladi (18–30 let) in starejši (60+).

V tako izraženih predsodkih in stereotipih se zrcalijo specifični sentimente in emocije, dovtipi in strahovi, kar poskuša Nemčija predvsem zaradi svoje nacistične zgodovine prehajati z večjo zadržanostjo in skrbjo do tovrstnih pojavov (oziroma gre vsaj na videz za bolj restriktivno politiko in večjo občutljivost do teh vprašanj, kar z avstrijske perspektive potrjuje tudi prispevek Annette Sprung v tej tematski številki). In na drugi strani, kot kažejo raziskave iz Bielefelda, je Nemčija tudi vse bolj prepredena s sovraštvom in težnjami po nasilju, ki jih zaznavajo tako raziskave kot kriminalistična in druga poročila. A bolj kot vse to je presenetljivo, da se predsodki in stereotipi tako v Nemčiji kot tudi v Sloveniji in drugod v Evropi še naprej napajajo iz podobnih izhodišč kot pred 50, 60, 70 leti, ki jih je prvi celostno zapopadel Adorno (1999) oziroma raziskovalci v okviru frankfurtske šole. Četudi naj bi bila rasna večvrednost v nacistični ideologiji zgodovinsko zavržena in »premagana«, pa je po sodobnih raziskovanjih izvor diskriminacij in zatiranja še naprej »neenaka vrednost ljudi«, ki izhaja iz avtoritarnih, konzervativnih in drugih ideologij prevlade in prisvojitve. Zick v kontekstu neenake vrednosti ljudi in obravnave antisemitskih stališč razvije »sindrom organiziranega sovraštva« (*the syndrom of group-based enmity*), ki sloni na implicitnem mišljenju (Zick idr., 2008; Zick, 2015a, 2015b). Sindrom se ne napaja v kolektivnih ali pa v konsenzualno potrjenih in izraženih stališčih, prepričanjih, vrednotah itn., temveč je plod implicitnega mišljenja, torej tega, da mislimo, da bodo ljudje iz moje družbene skupine na določeno vprašanje (recimo o migracijah, priseljencih, rasizmu, kaj je narobe s svetom, o napredku, o homogenosti nacionalne kulture itn.) odgovorili enako kot jaz. In ta *common sense* – to prevladujoče mišljenje – ne napaja zgolj skrajno konzervativnih, populističnih in desničarskih pogledov, ampak vstopa v levičarske, libertarne idr. bolj subtilne in osvobajajoče prakse, kajti hegemonija kapitalizma je za seboj pustila radikalno opustošene skupnosti, tako rekoč individualizirane, izolirane in v preživetje ujete posameznike, ki politiko razumejo in prakticirajo zgolj prek političnega zabavljaštva (*political entertainment*). Tega pa vodi kapital prek nacionalnih parlamentov, medijev in drugih kvazi oblastnikov.

Zick (2015b) opozarja na proces radikalizacije, v katerem se uspeva skrajno populističnim in ekstremno desničarskim diskurzom približevati skrajno levičarskim ali celo libertarnim pogledom: skupni so jim razočaranje nad demokracijo, nemočjo ljudi, manipulacijo elit, nad korupcijo in klientelizmom, nezaupanje v sistem, upor proti bogatim, zavračanje »lažnivih« medijev itn. Gre za neke vrste implozijo dveh skrajnosti: radikalne demokracije in organizirane sovražnosti ter za radikalizacijo diskurzov na obeh polih. Tem diskurzom populistične, nacionalistične in sovražne skupine in stranke v Nemčiji dodajajo še »Wir sind das Volk« (kar nakazuje na reafirmacijo nemške identitete), »Mi imamo prav«, »Mi smo tolerantni«, »Mi smo mladi in pripravljeni na boj« ... Na sentimente, ki se naslanjajo na izrojeno demokracijo, se lepijo še emocionalni elementi, to je upravičevanje nasilja kot izjeme, sovraštva, besa in jeze. Podatki, ki jih razkriva Zick s svojimi sodelavci, ter statistični podatki o drastičnem razmahu populističnih, nacionalističnih desničarskih strank, ki delujejo na nacionalni ravni (kot denimo stranka Besni državljani (*Bürger in Wut*), katere poslanstvo je nacionalno krščanstvo) ali tudi na ravni EU (kot denimo v Nemčiji ustanovljeno antievropsko evropsko gibanje Pegida – *Patriotische*

Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes), in organiziranih sovražnih skupin, ki delujejo javno in legitimno, postajajo več kot skrb zbujajoči, a brez ustreznega odziva, sploh pa brez pravega odziva tako nacionalnih kot mednarodnih politik, sodstva oziroma mednarodnih pravnih institucij kot tudi znanosti.

Zick ugotavlja, da sodobna znanost in raziskovanje ob povečanju organiziranega sovraštva ponujata zgolj specializirane konference, ki se lotevajo posameznih, partikularnih fenomenov, ne pa celote, na katero je usmerjeno organizirano sovraštvo. Najmanj, kar lahko temu dodamo, je, da se sodobne raziskave rasizma in fašizma ne lotevajo v vsem njunem obsegu in kompleksnosti, v vseh njunih brutalnostih, nedoslednostih, protislovnostih in neposrednostih, temveč po drobcih in skozi različne leče opazovanja in obravnavanja fenomena. Kar pa je verjetno še najpomembnejše, je to, da družboslovne in humanistične znanosti niti nimajo »rešitev« za odpravljanje sodobnih družbenih problemov – in rasizem in fašizem sta gotovo samo dva od mnogih, ki ju, podobno kot finančne zlome in gospodarske recesije, prepuščamo samorazreševanju oziroma neoliberalnemu korporativnemu upravljanju. Podobna ideologija, ki vodi kapitalistična gospodarstva (ideologija »rasti ali crkni«), je na delu tudi v družbenih procesih (neenaka vrednost ljudi kot sprožilec rasizma in sovraštva). Ker se je zgodovinsko gledano že večkrat pokazalo, kako znanost v času kriz (tudi v času fašizma in nacizma) sledi uradnim ideologijam, četudi producirajo najbolj nehumane pristope in si zastavljajo najbolj nečloveške cilje, bi morali biti danes, opolnomočeni z zgodovinskimi izkušnjami, toliko bolj senzibilni za procese, ki zarisujejo *družbeni fašizem* (Santos, 2014) tako na globalnih ravneh, kot tudi na ravni EU in nacionalni ravni.

Sindrom organiziranega sovraštva, ki ponovno poganja korenine v naših družbah, je močno prisoten tudi v izobraževalnih institucijah, še zlasti na univerzah, za katere se predpostavlja, da naj bi ustvarjale razsvetljene kadre, sposobne krepiti razvoj in napredek družbe. Da se je v Sloveniji organizirano sovraštvo udomačilo v srednjih šolah in na fakultetah – med dijaki in študenti kot tudi med zaposlenimi, je doslej opozorilo že veliko iniciativ, s pismi, pobudami, novimi praksami, predavanji itn., katerih pobudniki so bili dijaki, študenti in angažirani predavatelji. Četudi so bili tovrstni poskusi številni, pomembni in odmevni, so bili kratke sape. A vendarle so bili poleg aktivne civilne družbe, ki se zoperstavlja represivnim in diskriminacijskim politikam aparatov države, edini odgovor na (svoje lastne oziroma notranje) rasizme, nestrpnost itn., ki vznikajo v visokem šolstvu oziroma v okviru izobraževalnih sistemov. Tudi v raziskavah med nemškimi študenti in študentkami raziskovalci v Bielefeldu nimajo spodbudnih rezultatov. Ko so dvema različnima skupinama svojih študentov razdelili vprašalnik o antisemitizmu, so eni skupini v naslovu vprašalnika eksplicitno napisali, kaj je namen raziskave (»Vprašalnik o antisemitizmu«), druga skupina pa je prejela vprašalnik brez vsakršne označbe (torej je bil naslov le »Vprašalnik«). Raziskovalci so pričakovali, da bodo študentje, ki so bili s poimenovanjem vprašalnika opozorjeni na namen raziskave, bolj previdni v odgovorih in da bodo posledično izrazili manj stereotipov, a izkazalo se je, da med skupinama ni bilo nikakršne razlike. Ugotovili so tudi, da so imeli študentje, ki so izražali nestrinjanje s tezo,

da lahko »svobodno povedo svoje mnenje na univerzi«, signifikantno močnejše izražen antisemitizem, kot pa tisti, ki niso čutili zadržkov glede svobodnega izražanja na univerzi.

Več kot jasno je, da je bilo samo v zadnjem letu ali dveh povodov in razlogov za tokratno tematsko številko *Andragoških spoznanj*, ki obravnava prav antirasistično perspektivo v izobraževanju in za izobraževanje, ogromno. Žica. Militarizacija. Nehumano ravnanje z migranti in begunci. Pravila izjem. Sprememba zakona o tujcih. Nasilni izgon sirske družine Korba-Sulejman kljub močni socialni mreži ... Doma in v tujini je bilo o tej temi več zanimivih posvetov in konferenc, pa tudi pobud in reakcij intelektualcev. Omrežje Med globalnim in lokalnim: učenje odraslih in skupnosti (*Between global and local: adult learning and communities*), ki deluje v okviru ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*), je konec maja v Vroclavu na Poljskem pripravilo konferenco o migracijah, ki je v ospredje postavila prav angažirane in emancipatorne pristope v izobraževanju, prek izobraževanja in v raziskovanju. V Sloveniji sicer imamo nekaj pomembnih znanstvenih revij, raziskovalnih skupin ali inštitutov, ki se permanentno in prvenstveno ukvarjajo s tematikami, kot so migracije, rasizem, državljanstvo, nestrpnost itn. Zelo malo in kakovostno pa je bilo doslej raziskanega in obravnavanega z vidika antirasističnih pristopov, praks in perspektiv na družboslovnih in humanističnih področjih. Kar zadeva antirasistične pristope v izobraževanju in za izobraževanje ter s tem tudi perspektive za bodoče izobraževanje, pa lahko trdimo, da so tovrstni premisleki, če sploh so, obrobni in podprezentirani. Tudi v tujini najdemo le malo relevantnih avtorjev, ki razvijajo antirasistično izobraževanje v kontekstu interkulturalizma ali pa kritičnih pristopov opismenjevanja, kot denimo Apple (2000), Dilg (1999), Giroux (1983), Kailin (2002), Mirochnik in Sherman (2002), Schugurensky (2010) (druge pomembne piske in pisce antirasistične pedagogike in andragogike omenjajo tudi prispevki v pričujoči številki). Razen nekaj specializiranih tujih revij na temo mirovnih in podobnih študij pravzaprav niti nimamo revij, ki bi se eksplicitno ukvarjale z antirasističnimi determinantami v izobraževanju.

Naj v splošnem in znanstvenem prepričanju kar prevladuje mit, da z višanjem izobrazbene in statusne ravni družbenih skupin vplivamo na zmanjševanje predsodkov in diskriminacije, a različni podatki, raziskave, še zlasti pa vsakdanje življenjske prakse v predavalnici, politični in medijski diskurzi, vsakdanje doživljanje spreminjanja sveta prek skupnosti, kjer živimo, prek bodečih žic in uniformiranih enot, ki nad drugorazrednimi državljani in nadržavljeni prakticirajo »paradigmo prisvajanja in nasilja« (o čemer v recenziji Santosovih *Epistemologij Juga* piše Manca Marolt), kar se je v vsej svoji brutalnosti razkrilo pred azilnim domom na Viču v Ljubljani pred begunskim otrokom in njegovo družino ter številnimi podporniki, nam kažejo neko drugo, dokaj alarmantno realnost. Zato se je treba nenehno preizpraševati, kakšno izobraževanje ustvarjamo in ali (ter v kolikšni meri) naše delo prispeva h krepitvi rasističnih in drugih izključevalnih in diskriminatornih stališč, vrednot in praks v naši družbi. Da sta prav antirasistično učenje in izobraževanje, umeščena v kontekst participativne demokracije (aktivnega sooblikovanja in soodločanja) in interkulturene izmenjave (vzgoje, učenja in izobraževanja, ki poskušajo

vzpostavljati ravnovesje med spodbujanjem enakosti in spoštovanjem razlik), lahko eden najpomembnejših socializatorjev in resocializatorjev naših družb, najbrž ni treba posebej utemeljevati, sploh ob spoznanju, da so paradigma multikulturnega izobraževanja ter vrsta drugih površinskih in nekritičnih pristopov s poudarjanjem folklorne, hrane in prazničnih prireditvev, obredij ter festivalov ali pa plesa, obleke in prehranskih navad krepili razlike in solidarnost zamenjevali s humanitarnostjo. Prizadevanja antirasističnih pristopov za izobraževanje in v izobraževanju pa se nedvomno nagibajo k spodbujanju globljih, celostnih analiz in interakcij, k brezpogojnemu zoperstavljanju diskriminaciji (po načelu ničelne tolerance do rasizma) ter k spodbujanju solidarnosti, tudi ko gre za kognitivno družbeno pravičnost (o čemer inovativno razmišlja Santos, 2014).

Prav v tem smislu že vrsto let prepoznavamo resno potrebo po premišljanju, osvetljevanju in osmišljanju teh bolj angažiranih, kritičnih in emancipatornih pristopov oziroma vidikov, kar poskušamo predstaviti tudi v aktualni številki. V prvem prispevku filozof Darij Zadnikar preizprašuje sodobni rasizem postkolonialne dobe in njegove nove značilnosti, ki zahtevajo drugačne antirasistične pristope, pri čemer poleg presejanja neoliberalizma poudari vključevanje epistemologij Juga. Podobno se Santosovega prehajanja epistemologij slepote oprime tudi prispevek Marte Gregorčič, ki prek demokratičnega konfederalizma na kurdskih osvobojenih območjih nakaže drugačno obravnavo migracij kot tudi izobraževanja o migracijah prav s soočenjem z možnostjo nastajanja novih epistemologij v središču spopadov globalnih velesil. Nadalje v tretjem prispevku Annette Sprung nakaže, kakšne antirasistične intervencije so poskusili vpeljati avstrijski pedagogi prek institucionalnih sprememb ter kako so bili pri svojih poskusih uspešni. Socialna pedagoginja Špela Razpotnik izriše analizo različnih emancipatornih praks, ki so jih angažirani študenti in študentke ter profesorji in profesorice Pedagoške fakultete v Ljubljani v zadnjih letih razvili z različnimi izključenimi ali zavrnjenimi posamezniki, družinami in družbenimi skupinami. Čeprav smo si želeli, da bi se na vabilo k pisanju prispevkov o emancipatornih in antirasističnih praksah v predavalnicah ali na terenu odzvalo še več pedagogov ali andragogov, pa upamo, da bo katera od prihodnjih števil lahko ponudila še več premislekov o tako pomembnih in za naš čas tudi radikalnih temah. Tokratna *Andragoška spoznanja* prinašajo še prispevek Sare Brezigar o stanju in izzivih etnične diskriminacije v slovenskem šolstvu ter intervju z Urško Breznik, ki razkriva pedagoške pristope pri kritičnem opismenjevanju.

Marta Gregorčič

LITERATURA

- Adorno, T. W. (1999). Avtoritarna osebnost. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije* (str. 126–156). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.

- Carvacho, H., Zick, A., Haye, A., González, R., Manzi, J., Kocik, C. in Bertl, M. (2013). On the relation between social class and prejudice: The roles of education, income, and ideological attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 45, 272–285.
- Dilg, M. (1999). *Race and culture in the classroom: Teaching and learning through multicultural education*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin in Garvery.
- Kailin, J. (2002). *Antiracist education: From theory to practice*. New York: Rowman in Littlefield Publishers.
- Küpper, B. in Zick, A. (2010). Macht Armut menschenfeindlich? Zusammenhänge in acht europäischen Ländern. V W. Heitmeyer (ur.), *Deutsche Zustände: Folge 9* (str. 84–105). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mirochnik, E. in Sherman, D. C. (2002). *Passion and pedagogy: Relation, creation, and transformation in teaching*. New York: Peter Lang.
- Santos, B. de Sousa (2014). *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London in NY: Routledge.
- Schugurensky, D. (2010). Introductory Essay: Citizenship learning for and through participatory democracy. V E. Pinnington in D. Schugurensky (ur.), *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives* (str. 1–16). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Zick, A., Pettingrew, T. F. in Wegner, U. (2008). Ethnic Prejudice and Discrimination in Europe. *Journal of Social Issues*, 64(2), 233–251.
- Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P. in Heitmeyer, W. (2008). The syndrom of groups-focused enmity: The interrelation of prejudices tested with multiple cross-sectional and panel data. *Journal of Social Issues*, 64(2), 363–383.
- Zick, A. (2015a). Empirical Observations on Antisemitic Enmity in Europe, predavanje na konferenci SKMA Stockholm (10. november 2015). Pridobljeno s <https://vimeo.com/145393097>.
- Zick, A. (2015b). Group-Focused Enmity and Radicalisation. Predavanje v okviru European Summer School on Prejudice, Genocide, Remembrance, Budimpešta (6. julij 2015). Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=-rfMMOLxUy4>.



Darij Zadnikar

DETERMINANTE ANTIRASISTIČNEGA IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

Vnovični vzpon fašizma v podobi »alt-desnice« kaže, da se liberalno antirasistično izobraževanje in propagiranje večkulturne družbe nista pokazali za posebej uspešni, navkljub velikim finančnim vložkom in institucionalnim prizadevanjem. Borni rezultati so posledica konceptualne redukcije rasizma na psihološko raven, na kognitivni spodrseljaj, ki ga ugotavljamo pri predsodkih, in na pomanjkljivo poznavanje, kar vse naj bi premagovali s primernim izobraževanjem in spoznavanjem drugih kultur. Nepoučenost o drugih kulturah pa je zgolj ena od determinant širše mreže rasizma, pri katerem gre v temelju za vzpostavljanje avtoritarne hierarhije z namenom izkoriščanja in zlorabe, brez katerih moderni ekonomski in politični sistem ne more obstajati. Sodobni rasizem postkolonialne dobe v razmerah kulturne in ekonomske globalizacije, pa tudi novih oblik komunikacije, ima vrsto novih značilnosti, ki zahtevajo drugačne pristope k antirasizmu. Ker ne gre zgolj za izobraževalni projekt in ker je v sodobni šoli znanje praviloma omejeno na instrumentalni vidik, zahteva premagovanje rasizma tudi ponovni premislek neuspeha doseganja izobraževalnih ciljev in temu ustrezne spremembe. Te spremembe zadevajo predvsem preseganje neoliberalizma, dekolonizacijo razvitih dežel in vključitev epistemologij Juga.

Ključne besede: antirasizem, politična filozofija, izobraževanje, epistemologija Juga, postkolonializem, nova družbena gibanja

THE DETERMINANTS OF ANTIRACIST EDUCATION - ABSTRACT

The resurrection of fascism in the form of the alt-right demonstrates that liberal antiracist education and the propagation of a multicultural society were not particularly successful despite large financial input and institutional efforts. The meagre results are the consequence of the conceptual reduction of racism to the psychological level, a cognitive lapse, which can be observed in prejudice, or of lack of knowledge, all of which supposedly could be overcome with proper education and getting to know different cultures. But ignorance about other cultures is just one of the determinants in the wider web of racism, at its core concerned with establishing an authoritarian hierarchy with the aims of exploitation and abuse, without which the modern economic and political systems could not exist. Contemporary racism of the postcolonial era of cultural and economic globalization, and utilizing modern methods of communication, has all kinds of new features, which require different approaches to antiracism. Because it is not solely an educational project, and because contemporary schooling usually reduces knowledge to its instrumental aspect, overcoming racism also urgently requires the reconsideration of failed educational

objectives and corresponding changes. These changes concern the overcoming of neoliberalism, the decolonization of developed countries and inclusion of the epistemologies of the South.

Keywords: *antiracism, political philosophy, education, epistemologies of the South, postcolonialism, new social movements*

Napisano v spomin na 43 študentov vaškega učiteljsišča v mehiški Ayotzinapi, ki so bili 26. septembra 2014 aretirani ob protestih proti privatizaciji šolstva.

Od takrat se je izgubila vsaka sled za njimi.

OD KVALITATIVNE HIERARHIJE DO HIERARHIČNEGA KONTINUUMA

S stališča politične filozofije ni upravičeno trditi, da smo v zadnjem času, zlasti pa v letu 2016, bili priče renesansi in vzponu rasizma. Rasizem je, vsaj v svoji formni določitvi, konstitutiven del moderne družbe, ki mora imeti na voljo mehanizme, da se načelna enakost in enakopravnost praviloma sprevržeta v dejansko neenakost, ki brez težav sobiva z najbolj sprevrženimi oblikami družbenih zlorab in izkoriščanja.

Predmoderna, srednjeveška Evropa še ni poznala kvantitativne primerljivosti vsega in vseh, tako kot je to pri sodobnih tržnih razmerjih. Predmoderni evropski um je temeljil na katalogiziranju kvalitet, ki jim je določal povsem ločene pristojnosti. Tako npr. med stanovi nista bili možni nikakršna mobilnost in primerljivost, kar je izravnila šele smrt, a tudi ta je premešala vloge le zato, da bi duše premestila v nove povsem ločene svetove. Nekakšna kvalitativna primerljivost, ki ne ustreza današnji vseprisotni kvantitativni vrednostni (največkrat finančni) ceni, je temeljila na neumrljivi duši, ki jo je bilo treba katalogizirati ob koncu časa.

Začetek kolonialne ekspanzije, ki je določujoč za moderno, zlasti okupacija Amerik in tamkajšnji genocid staroselcev, je pripeljal do zaslužjevanja in transporta milijonov Afričanov in Afričank na drugo stran Atlantika. Neizmerno trpljenje in najgrozljivejše izkoriščanje Indijancev in Afričanov sta sprožili odpore in upore, pa tudi krščanske dvome med peščico pripadnikov kolonizatorske elite. Podobno, kot je bila nevprašljiva popolna podrejenost domačih živali, se je zaslužjevanje lahko spodbijalo le tako, da se je v Afričanih ali Indijancih odkrila neanimalna duša, primerna za krščansko zveličanje.¹ To »odkritje« naj bi dokazovalo neprimernost njihovega zaslužjevanja. Marsikdo v tej dobrohotnosti kolonizatorjev vidi danes začetek koncepta univerzalnih človekovih pravic, a dejansko so bili množični upori sužnjevi in staroselcev ter emancipacijska prizadevanja posameznikov tisti, ki so (in bodo) vodili k osvobajanju. Res pa je tudi, da ni bila ne Afričanom

¹ Razprava v Valladolidu (1550–1551), kjer se je izkazal Bartolomé de las Casas, je bilo prvo takšno preizpraševanje pravic koloniziranih ljudstev.

ne Indijancem priznana *njihova* duša, ampak so jih iz animalnega stanja »povzdignili« tako, da jim je bila zlepa ali zgrda podeljena *krščanska* duša. Ustreznost krščanske duše pa je v tem, da še posebej dobro uspeva, oziroma trpi, v brezdušnih razmerah. Kljub vsemu je Latinska Amerika proizvedla *mestizaje*,² mešanico odtenkov polti, kultur, glasbe in kulinarike, temperamentov in trmastih praks odpora, kakršno težko najdemo kjerkoli drugje na našem planetu, tako da, če že hočemo iskati kulturno univerzalnost, je ne moremo ne v antičnih Atenah ne v modernem Londonu, temveč prav v tovrstnem *mestizaje* med seboj prežemajočih se in odprtih raznovrstnih kultur.³ Četudi suženjstvo ni bilo takoj odpravljeno in čeprav smo imeli prvo republiko uporniških sužnjev na Haitiju od leta 1805, abolicijo v ZDA pa šele po državljanski vojni 1861–1865, se je to ohranilo vse do današnjih dni, kot pri peonih na ruralni »periferiji« ali pa v globaliziranih »švicfabrikah« (maquilladores, sweatshops), pa tudi pri izkoriščanju migrantov, trgovini z ljudmi itn.

Ko se je skozi čas evropska krščanska duša, čakajoča na končno sodbo, prelevila v pravno subjektivnost, ki ji je zagotovljen enakopraven dostop do pravosodja, se je postopoma odpravila kategorialna kvalitativna razdelitev hierarhij in odprla drugačna možnost hierarhičnega razvrščanja. Kot rečeno, zdaj velja načelna enakost, ki šele omogoča vsesplošno kvantifikacijo in primerljivost, ki doseže svoj ideal v blagovno-finančnih trgih. Stanovski sistem tega ni rabil, saj so bile cene, kakovost, postopki in rituali družbenega umeščanja vnaprej določeni in zacementirani. Kvantitativno hierarhijo vrednosti lahko določi šele moderni ekonomski sistem prek abstraktne primerljivosti vsega in vseh z vsem in vsakim. V tem smislu sta lastnik produkcijskih sredstev ali rentnik ter lastnik delovne zmožnosti na istem: sta lastnika, ki morata skrbeti za dobičkonosnost lastninskega vložka. Ta »resnica« predpostavlja epistemološko slepo pego, ki jo zaznamo ob znameniti izjavi Margaret Thatcher, da družba ne obstaja, temveč obstajajo zgolj posamezniki. Da, a le kot posamezniki, ki zasedajo različne pozicije v družbi, ki jim omogočajo različne moči nad drugimi posamezniki. Od tega pa neoliberalci navadno abstrahirajo in se obnašajo kot utopični komunisti, le da je pri njih komuno zamenjal ideal univerzalnega trga.⁴ Dejstvo namreč je, da takšen idealen samoregulacijski trg nikoli nikjer ni obstajal in so ga zmeraj »uresničevali« z vojaško močjo (kolonializem, imperializem), vsiljevanjem monopolov (OECD), korupcijo (politični razred, davčne oaze), ideološko propagando (nacionalizem, rasizem, fašizem) in kulturo osamelosti (potrošništvo, egoistični individualizem, kulturna industrija, edukacijski sistemi).

KONSTRUKT DRUGEGA OHRANJA HIERARHIČNI KONTINUUM

Kakorkoli že, togo predmoderno hierarhijo je zamenjala moderna »pretočna« hierarhija. Če te je poprej rojstvo hierarhično umestilo do smrti, poznejša sodba pa za vekomaj, smo

² Izraz je rabljen v pomenu kanibalizma pri Viveiros de Castru (2014), kjer se odpravljene kanibalizem staroselcev preoblikuje v prebavo kolonizatorske kulture in ustvarjanje fleksibilnih subjektivitet.

³ Ta proces v Latinski Ameriki ni enovit in je poln protislovij, ki segajo v naš čas.

⁴ V obeh primerih gre za idealizirano končno stanje, ki ni nič drugega kot sekularizacija krščanske končne sodbe, ko se božje kraljestvo spusti tudi »na zemljo«.

zdaj umeščeni v sistem permanentne »evalvacije«. Kategorialna hierarhija in moderni hierarhični kontinuum predpostavljata različni subjektivnosti: medtem ko se mora ena sprijazniti z dodeljenim mestom in ji ne sme pasti na pamet, da bi segala onkraj omejitev lastnega stanu, pa je moderna subjektivnost zaznamovana s kontinuiranim konkurenčnim prerivanjem na družbeni lestvici ne/uspeha. Hierarhični kontinuum ne/moči in nad/moči je fleksibilen, mobilni in negotov, kar je tudi vgrajeno v vrednotni sistem meščanskega liberalizma. Revolucionarni obrat od fevdalizma hierarhije ni ukinil, temveč jo je transformiral tako, da jo je odprl za svoboden boj vseh proti vsem.

Hierarhija (gospodstvo) temelji na podrejanju in nadrejanju, oziroma na tem, da se posameznikom in skupinam *odvzame možnost, da nadzirajo in sooblikujejo okoliščine svojega življenja*. Gre za stanje navzdol stopnjujoče se ogroženosti, ki izhaja iz pomanjkanja avtonomije oziroma podrejenosti osebni ali strukturni nadmoči. Robert Sapolsky, stanfordski nevroendokrinolog in primatolog, je dokazal tesno povezavo med stresom, ki je posledica zasedanja nižje pozicije v hierarhiji, in resno obolevostjo med posamezniki (Sapolsky, 2008). Temu so pritrile tudi raziskave, v katere je bilo vključenih desetisoč britanskih javnih uslužbencev (Whitehall I in II).⁵ Sodobna družba konkurence oziroma hierarhičnega kontinuuma dobesedno mori, prav tako kot številne vojne, ki jih povzročata isti sistem. Zdi se, da je tudi moderna našla svojo črno smrt; medtem ko je bila to za srednjeveški svet neogibna božja kazen, smo danes pač prepuščeni neki drugi nevidni roki.

Ko Margaret Thatcher izjavi, da družba ne obstaja več, ima v mislih absolutno vlogo hierarhičnega kontinuuma, na katerem nastopamo kot tekmujoči individuumi. Ta kontinuum je mogoče sabotirati le tako, da premagamo medsebojno izoliranost in rekuperiramo skupnosti, ki jih je kapitalizem razkrojil. Z drugimi besedami, solidarnost je sabotaža tržnega kontinuuma. Ta solidarnost se z velikimi težavami lahko izgradi na *horizontalni* najnižjih slojev, med katerimi je konkurenca (predvsem na trgu dela) najhujša. Bolj ko gremo po hierarhičnem kontinuumu navzdol, težje je vzpostaviti to horizontalno solidarnost, ki ji potem – nikakor ne v sociološkem pomenu, ker gre za skupnost odpora – pravimo družbeni razred. Ker pa je ta solidarnost sabotaža podreditve sistemu gospodstva, gre zato tudi za razredni boj.⁶ Danes se vedno bolj zavedamo, da razred ni edina ali pa primarna oblika odpora, saj se vzpostavlja množica singularnih izhodišč skupnosti odpora (feminizem, ekologija, antirasizem, LGBT itn.) in njihovih potencialnih medsebojnih zavezištev.

A »naravno« stanje te moderne podstati je vendarle Hobbsovski *bellum omnium contra omnes*, kjer je izjemno težko vzpostaviti polje solidarnosti, ki bi jo, povsem v nasprotju z liberalci in običajno rabo v govorici, imenoval *politika*.

Ko Sapolsky kot primatolog proučuje krdelo pavijanov v Keniji, njihovo togo hierarhijo in občasne nasilne izbruhe alfa samcev nad podrejenimi, poroča tudi o tem, kako se

⁵ Viri za Whitehall I in II navedeni na <http://unhealthywork.org/classic-studies/the-whitehall-study>.

⁶ Zato sta zmaga Thatcherjeve nad stavkajočimi rudarji (1984–1985) in zlom delavskega gibanja (sindikativ) s pomeščanjem laburistov mejnika neoliberalne in neokonzervativne revolucije, ki določata današnji zahodni svet individualizirane etike egoizma in potrošništva.

frustracija v obliki nasilja hitro razširi navzdol po lestvici, vse do tega, da samice na koncu trpinčijo svoje mladiče. Raziskovalec seveda zadeve proučuje v svojem naravoslovnem znanstvenem okviru merjenja stresnih hormonov.⁷ Ker vemo, da je psihologija množic preprostejša od psihologije posameznika, nam je doumljivo pogosto razreševanje frustracij z znašanjem nad podrejenimi in nemočnimi. Po tej logiki je seveda ta mehanizem močnejši tam, kjer je solidarnost manjša oziroma sta medsebojna konkurenca in frustracija (stres) večji. Zadeva se zaplete na družbenem dnu, kjer naj bi ljudje životarili zgolj od svojega dela za druge, saj ni nobenega pod njimi, nad katerimi bi izživiljali svoje frustracije. Za njih je v tem okviru možna rešitev, da si, ali pa da jim, ustvarijo fantazmo Drugega. Takoj, ko se s pomočjo ideoloških mehanizmov vzpostavi podoba Drugega, v veliki meri odpade grozeča potreba po vzpostavitvi horizontalne razredne solidarnosti (politike emancipacije), utrdi se kontinuum vertikalne hierarhije in ob »grožnji« Drugega tudi patološka navezanost na nadrejene in raznovrstne mitologizirane psevdosolidarnosti (npr. nacionalizem). Horizontalno solidarnost, ki pomeni konstitucijo ljudstva ali multitudine, zamenja vertikalno sledništvo (*Gefolgschaft*) črede. Ljudstvo se preobrazi v drhal.

Liberalno dojemanje kopice individuumov v svobodnem prerivanju na kontinuumu hierarhije na dnu vzpostavi mejo med človeškim in animalnim svetom, kjer *rasizem* pomeni izrivanje »druge vrste« v svet animalnega.⁸ Seveda pa so tisti zgoraj tam po božji volji oziroma ker jih je med 1 % – povedano bolj sekularno – pripeljala pravična nevidna roka trga.

Rasizem kot konstrukt Drugega, ki je potisnjen na ono stran civilizacije, nima zgolj ideoloških učinkov sproščanja frustracij, ki jih prinaša negotovost permanentne evalvacije in razmeščanja na lestvici ne/uspeha in ne/moči, ampak tudi realne ekonomske učinke, saj določene populacije ne konkurirajo več na »prostem« trgu dela, ampak je njihov status prej podoben delovnim živalim.⁹

Ideološka raba rasizma je danes v ospredju zaradi begunske in migracijske »krize«, ki s fašistično retoriko uveljavlja skrajne desničarske režime in politična gibanja, najprej na postsocialističnem vzhodu (od Poljske pa navzdol) in kmalu tudi drugod, v Britaniji, Franciji, Nemčiji, na Nizozemskem itn. Preden je Donald Trump v predvolilno predsedniško kampanjo vpeljal skrajen rasistični in seksistični diskurz, smo imeli v Evropi na oblasti že kar nekaj »trampčkov«. Rasistično in ksenofobno nasilje, požigi, pretepi in uboji,

7 Ko v proučevanem krdelu alfa samci poginejo, ker so imeli privilegirani dostop do okuženega mesa s smetiščja, preostali pavijani spremenijo svojo kulturo v bolj sodelovalno in nehierarhično. Sapolsky tedaj prestopi naravoslovne omejitve in nas vpraša, kako to, da se mi ne naučimo iz svoje zgodovine nečesa, kar so zmogli pavijani v pol leta.

8 Izrivanje iz sveta »kulture« v svet »narave«, ki zahteva pokroviteljstvo in gospostvo, se ne izvaja zgolj nad koloniziranimi ljudstvi, temveč tudi nad ženskami, ki jih določa njihovo domnevno primarno »naravno poslanstvo«. Če je rasizem nujna strukturna posledica potrebe po Drugem, pa je tej strukturi, ki se kristalizira na hierarhičnem kontinuumu, imanenten tudi patriarhat in nasploh ambivalenten pogled na ženske, ki so v idealizirani podobi sicer »znotraj«, a potrebne skrbnega patriarhalnega nadzora svoje grozeče animaličnosti.

9 Spomnimo se samo na afero izkoriščanja bosanskih delavcev na gradbiščih v Sloveniji. Takšnih primerov je v »razviti« Evropi polno, kjer v nemogočih razmerah dela milijone migrantov, ki za države ne obstajajo, ker so nedokumentirani oziroma »ilegalni«.

pa tudi napadi na pripadnike levičarskih gibanj, ki temu nasprotujejo, so postali stalnica evropskih poročil, tako da danes glede tega ni razlik med Finsko, Švedsko in Madžarsko ali katerokoli drugo državo. Ekscesna politika je padla na plodna tla ne zaradi tega, ker bi temu bil kriv zgolj populizem oziroma hujskaški politiki, razlogi so globlji in izhajajo iz zgoraj opisane zastavitve hierarhičnega kontinuuma, kjer »zgube« rabijo Drugega na drugi strani meje oziroma prepada.

PREPADNO MIŠLJENJE

Ne glede na pomembne sprožilce fašizma, kot je gospodarska kriza, ki je izbruhnila leta 2008, in nasploh neuspešno reševanje padajoče profitne stopnje s financializacijo in politiko zategovanja pasu (austerity) slednjega v veliki meri določa *prepadno mišljenje* (*abyssal thinking*) (de Sousa Santos, 2014). To pa je, ne glede na politično korektnost povojnega liberalizma, bilo ves čas prisotno in je tlelo kot subalterni zavest. Zato je imela državljanska (civic) vzgoja, kljub velikim vložkom – tudi v bogatih skandinavskih deželah, ki jih danes pretresa ksenofobno nasilje –, zelo omejen učinek.¹⁰ Razlog je v tem, da pri rasizmu, ksenofobiji, seksizmu, homofobiji itn. ne gre zgolj za predsodke, ki bi jim botrovalo nepoznavanje, temveč za sistemske determinante, ki so imanentne obstoječi različici moderne.

Meja med tekmovalnim prizoriščem »svobodnega sveta«, ki vzpostavi hierarhični kontinuum, na katerem se razvrščajo bolj ali manj ne/uspešni individuumi, in tistim, kar je onkraj dna tega kontinuuma in sega v animalni svet kaosa in nasilja (de Sousa Santos, 2014), je predvsem *kolonialna* meja. V tem pomenu je rasizem vsakršno izrivanje ljudi in njihovih kultur v to animalno onostranstvo, ne glede na odtenek njihove polti. Četudi kolonialni rasizem svoj neslavni vrh doseže v zaslužnjevanju Neevropcejev, pa je to logiko izločanja in nepripuščanja mogoče zaznati tudi drugod: pri odnosu severa Evrope do juga, zahoda do vzhoda ipd. Ponavljajoči se »antibalkanski« izbruhi nacionalizma in ksenofobije v Sloveniji, ki jih sprožajo vedno isti politiki in njihove politične stranke, temeljijo na enaki izprijeni »argumentaciji«: »južnjaki« so necivilizirani, iracionalni, nevladljivi, animalni, nasilni, umazani in vir okužb. Seveda so bili tudi Slovenci žrtve podobne »argumentacije« svojih severnih in zahodnih »nosilcev civilizacije«. Tako imenovana begunska kriza iz leta 2015/2016 razkriva podobno prepadno mišljenje, ki nas postavi pred jasno nalogo dekolonizacije Evrope in drugih centrov globalno dominirajočega »svobodnega sveta«. Ta svet namreč sproža ali pa se lahko vmešava v uničujoče vojne na drugi strani post/kolonialne pregrade, kjer zanj ne veljajo pravila civiliziranega sveta in temeljne človekove pravice.¹¹

10 Spomnimo se, kako so tudi v Sloveniji prav v času izbrisa desettisočev ljudi iz evidenc o stalnem bivališču hkrati izvajali propagandno kampanjo »Vsi drugačni – vsi enakopravni«, ali pa da je operativno odgovornost za izbris imela državna sekretarka, ki je bila članica liberalnodemokratske in ne katere od desničarskih strank.

11 Vzemimo za primer arbitrarno internacijo v Gvantanamo, izvensodne poboje teroristov z brezpilotnimi letali in spremljajoče »obstranske« žrtve, oboroževanje skrajnih verskih milic na Bližnjem vzhodu ipd.

Izoliranim posameznikom, ki se kopičijo predvsem na dnu sodobne hierarhične evalvacijske lestvice, v zadnjih desetletjih grozi še proces globalizacije, ko se materialna produkcija premesti na globalni jug. Tam potreba po množici delovne sile, ob podpori lokalne avtokracije, prispeva k uničevanju gospodarskih (zlasti agrarnih) temeljev, hkrati pa to premeščanje tradicionalne industrije v »razvitem« svetu pušča presežke delovne populacije. Ti presežki se ne morejo v celoti zaposliti v »kreativnih« industrijah ali pa z ustvarjanjem »bullshit jobs« (Graeber, 2013). Subalterni rasizem in resentment »zgubarjev« iz razvitega sveta dopolnjuje še *kriptorasizem* oziroma dozdevno nevtralna tehnokratska »argumentacija«. ¹² Globalizacija ¹³ in permanentne vojne sprožajo migracijske in begunske eksoduse neverjetnih razsežnosti in tragičnih usod in obenem razkrajajo jasno začrtane, nekoč oddaljene meje med »nami« in »njimi«. Te meje so zdaj pripeljane do našega praga in pomnožene, že itak spodkopane pozicije na hierarhičnem kontinuumu pa postanejo tako še bolj prekarne in kompleksne. Realne in namišljene napetosti in frustracije rabijo le neznatne namišljene ali dejanske povode ter brezskrupulozne politike in medije, da subalterni in prikriti rasizem v trenutku prerasteta v odkrito politiko sovraštva in nasilja. Pripisati razloge zgolj populističnemu oziroma demagoškemu zapeljevanju množic, ne da bi razumeli formno določitev hierarhičnega kontinuumu, na katerem sloni kapitalizem, in njegovo kolonialno ločnico, ki večji del sveta pahne na raven naravnih in (napol) človeških virov, je pomanjkljivo in ne omogoča učinkovitega zoperstavljanja rasistični, seksistični, homofobni politiki sovraštva in nasilja.

REFORMULACIJA ANTIRASISTIČNEGA IZOBRAŽEVANJA

Če ugotavljamo, da je današnje izobraževanje neuspešno in nemočno pred rastjo rasizma in drugih politik sovraštva, je treba vzeti v obzir dve izhodišči: (1) izobraževanje je pomemben dejavnik antirasizma, ni pa edini in sam po sebi odločilen; in (2) izobraževanje, ki se slepo prilagaja in služi vladajočemu sistemu, z nekaj antirasističnimi kurikularnimi dodatki ne more doseči zelenih ciljev.

Izobraževanje, bodisi kot institucionaliziran podsistem bodisi kot splošna družbena praksa, sobiva in se sooča z *diskurzivnim oblakom* različnih formalnih in neformalnih akterjev. Tam se prepleta marsikaj: od ulice, domače vzgoje in računalniških videoigric, političnega marketinga, resničnostnih šovov, kulturne industrije, etike potrošništva, virtualnih socialnih omrežij, telenovel, rumenega tiska, patoloških nacionalnih mitologij, pasivne in aktivne državne represije itn. Skratka, na delu imamo ideološki stroj, ki proizvaja tudi

¹² Če se subalterni rasizem izraža npr. z zmrdovanjem nad »Kitajčki, ki delajo za skodelico riža«, pa je značilen primer kriptorasizma ideologem *družba znanja*, ki naj bi na zahodu ustvarjala »dodatno vrednost«, medtem ko je materializacija idej prepuščena delavcem tretjega sveta, ki ne zmorejo doseči naše ravni znanja (sic.). Slednje tudi ekonomistično označujejo kot »ceneno« delovno silo, kar zakrije njihovo izkoriščanje in zatiranje, tako da to dvoje ne prestopi praga naše percepcije in elementarne empatije. Z one strani kolonialnega prepada nas zato upravičeno dojemajo (vsaj) kot nemoralne, medtem ko oni za nas ostajajo nevidni.

¹³ Čeprav se je družbenega gibanja ob prelomu tisočletij oprijela žurnalistična označba »antiglobalisti«, so ti praviloma zagovarjali zgolj alternativo neoliberalni globalizaciji, npr. globalizacijo pravic in prost pretok ljudi, in ne zgolj kapitala.

subalterni in kriptorazizem, ki predhodita odprtemu razizmu in drugim politikam sovraštva, ki lahko pozneje postanejo prevladujoče uradne doktrine. Učinkovit antirasizem bi moral delovati na vseh ravneh tega oblaka in ne zgolj na ravni preprostega pedagoškega imaginarija vplivanja na zavest posameznikov.¹⁴ Soočanje s politiko sovraštva zahteva široko politično mobilizacijo, za kar pa sodobna družba ni najboljše usposobljena, ker – povedano cinično in v neoliberalnem duhu – družbe ni, ampak obstajajo zgolj izolirani posamezniki, ki svojo politično apatijo zdravijo s sledenjem cikličnemu štiriletnemu političnemu marketingu in še kakšnim vmesnim političnim resničnostnim šovom. Podreditev hierarhičnemu kontinuumu, kjer smo definirani kot agonalni individuumi, ki nismo sposobni horizontalnega, solidarnega oziroma resnično političnega delovanja, ima za posledico, da nas izobraževanje nagovarja kot takšne. To je seveda protislovno: pričakovati od ljudi solidarnost (antirasizem), hkrati pa jim ne odpreti vizije prek sistema, ki jih obsoja na solipsistični egoizem. Ker razizem ni posledica predsodkov in nepoznavanja in so ti le simptomatska posledica določujočega režima izključevanja, je treba, tako kot je učil in delal Paulo Freire (Freire, 2000), usposabljeni tudi za spremembo takšnega sveta. Naivno je zaupati zgolj v sposobnost državno nadziranega šolstva, kjer je država eno od modernih orodij, ki je od 17. stoletja dalje nastajala v sozvočju s hierarhičnim kontinuumom. To ne pomeni, da se tisti, ki smo znotraj tega sistema, ne moremo preusmeriti v družbene prakse odpora, kar pa zahteva radikalno spremembo izobraževalnega horizonta.

Sodobna prevladujoča mehanicistična vulgarna pedagogika izhaja iz določitve »kompetenc«,¹⁵ ugotavljanja deficita in dopolnjevanja kurikularnih sprememb ter postopkov (metodik). Ta shema ne presega sistema, temveč ga zgolj potrjuje, ko subjektov ne dojema kot avtonomne komunikativne akterje, temveč zgolj kot izvajalce v mehanični strukturi. Večkulturno izobraževanje oziroma spoznavanje »drugih« kultur, kot to opredeljujejo različne kurikularne vsebine (npr. pri državljski vzgoji), je smiselno in učinkovito le, kolikor je uporabno za oblikovanje *mestizaje*.¹⁶ Tudi ko govorimo o vključevanju različnih populacij in posameznic ter posameznikov, ki so v emancipacijskem gibanju, ni zadostno govoriti o inkluziji, saj ima ta smisel le, kolikor gre za izboljšanje in spremembo življenjskih okoliščin za vse. Ker gre za kvalitativne spremembe, se mi zdi izraz *mestizaje* primernejši, ker meri na široko pojmovanje kakovosti življenja in ne zgolj na nekaj, kar je kvantitativno merljivo (dohodek, BDP).

REFLEKSIJSKI KROŽKI KOT POLITIČNO DELOVANJE

Obstoječi šolski sistem ne more biti edina podlaga političnega delovanja in učitelji ne agitatorji, kar pa ne pomeni, da tam ne moremo imeti prostora intelektualnih eksperimentov

14 Prelaganje naloge antirasizma zgolj na izobraževalne institucije, ki se jih potem obtožuje za neuspeh, je krivičen, vendar pogost ideološki manever.

15 Povedano brez ideološkega okrasja: gre za evidentiranje standardov blaga, namenjenega trgu delovne sile.

16 To načelno odprtost in učljivost kultur nacionalisti dojemajo kot grožnjo identiteti, ki pa je seveda fiktivna, kolikor jo dojemamo kot homogeno in statično, saj tudi Prešeren ne bi bil to, kar je, brez intelektualne »odprtosti« in dojemljivosti za nemško in nasploh evropsko romantiko.

in komunikativne presoje, ki je lahko podlaga vključevanja v emancipacijske procese zunaj inštitucije, pa tudi produktivnih konfliktov navznoter,¹⁷ kolikor takšna komunikacija in presoja naletita na ovire. Šolski in akademski prostor bi topogledno morala predstavljati priložnost trezne presoje, ki analizira omenjeni diskurzivni oblak in omogoča ustrezno oblikovanje militantnih skupnosti in njihovo delovanje. Refleksijski krožki pa ne bi smeli biti omejeni na inštitucije, ampak bi morali nasploh prispevati k prenovi civilne družbe.

Pred desetletjem sem bil gost gibanja delavcev brez zaposlitve (*MTD – Movimiento de trabajadores desocupados*) v četrti Solana v Buenos Airesu. Tam so se prebivalci samoorganizirali zaradi dolgotrajne gospodarske in politične krize. Organizirali so javno prehrano, vrtce, produkcijske zadruge, ekološko pridelavo hrane, različne oblike kulturnega življenja, zlasti za mlade, ki so bili drugače izpostavljeni drogam in kriminalu. Med različnimi oblikami samoizobraževanja so imeli tudi refleksijske krožke, na katerih so obravnavali pereča družbena vprašanja in brali teoretska besedila (npr. *Nevednega učitelja* Jacquesa Rancièra). Sodelovale so ženske in moške različnih starosti, med njimi tudi njihove izpostavljene aktivistke in aktivisti (levi katoličani, marksisti, levi peronisti, anarhisti, skratka, politična mešanica, ki je tvorila gibanje *piqueterov*). Na razprave so prihajali tudi radikalni študentje in študentke iz centra mesta, a večina udeleženih ni imela prav veliko formalne izobrazbe. Ne glede na to so bile razprave temperamentne in plodne, pri prisotnih ni bilo opaziti posebnih hierarhij. Razprave so snemali in jih pozneje objavili v brošurah, ki so bile prav tako urejene nehierarhično: beseda starejše gospodinje je postala prav tako vidna kot bolj »sophisticiran« diskurz študenta filozofije. Na podoben način so se lotili umetniških projektov: njihovega življenja ni beležil kak znamenit fotograf, ampak jih je ta usposobil in jim omogočil, da so sami dokumentirali svoj vsakdan in objavili knjigo.¹⁸ Dinamična in kulturno odprta skupnost, ki so jo vzpostavili s svojim avtonomnim neavtoritarnim horizontalnim delovanjem, je ustvarila paralelni svet v *faveli*, ki je sicer živela v senci steklenih nebotičnikov velemesta. Od tam zgoraj so kmalu dojeli grožnjo, ki jim preži od spodaj.

Če dojamemo antirasizem kot vzpostavljanje horizontalne povezave, solidarnost in rekonstrukcijo skupnosti, je ta rekonstrukcija družbe evidentno nasprotna procesu tržne individualizacije, ki jo dopolnjuje institucionaliziran paternalizem države. Kompromisne rešitve med tema dvema vrstama socializacije niso možne. Antirasizem ni zidanje mostu prek kolonialnega prepada med našim svetom svobodne konkurence in animalnim onostranstvom, ampak pomeni uničenje celotnega konstrukta.

Čeprav vertikalno socializacijo koncipiramo kot *ideologijo* (Haug, 2009), se zavedamo, da so ritualne prakse pomemben del vsakršnega in ne zgolj ideološkega ponotrnanja razmerij gospostva in podrejanja. Pojmovati ideologijo zgolj kot napačno zavest, ki predpostavlja »resnico«, je preozko. Tudi Marx pri tem uporabi izraz *verkehrte* – ideologija je

17 Zunanja administrativna (re)teritorializacija šole bi se morala nevtralizirati z notranjo strokovno težnjo po transgresiji in z dinamično dialoške pedagogike.

18 *Cumbia, fotografías de la cooperativa Sub*, Jorge Baudino Educiones, Buenos Aires 2006.

»preobrnjena«, »previhana« in ne zgolj napačna zavest. V dnevno prakso izobraževanja bodočih učiteljev brazilskega družbenega gibanja kmetov brez zemlje (*MST – Movimento dos trabalhadores sem terra*)¹⁹ so zavestno vključeni rituali, ki mešajo lokalne magične rituale z levičarsko ikonografijo, kar označujejo za *mistiko* (Bricman, 2015).²⁰ Antirasizem torej ni kurikularna naloga, ki bi morala v nevednost in predsodke zapeljane peljati na pravo pot, temveč kulturno-politična naloga. Antirasizem zadeva osebno in kolektivno omiko, v svoji izobraževalni razsežnosti pa je umeščen v humanistiko in ne v mehanično zapolnjevanje kompetenc z določenimi vsebinami in metodikami.

OMIKA KOT MESTIZAJE

Če razumemo moralno osebnost obenem kot politično, se pravi sposobno delovanja z drugimi pri sooblikovanju skupnosti, potem je medij omike nepogrešljiv. Ta omika kot *mestizaje* je še posebej učinkovita v sodobni urbani kulturi, v undergroundu, deloma pa tudi v komercialnih odtokih npr. hip hop kulture. Prav zaradi tega je razumljivo, zakaj se v zadnjem času študiji humanističnih vsebin izrivajo iz srednjega in višjega izobraževanja in nadomeščajo z različnimi bolj »uporabnimi« tehnikami podjetniškega usposabljanja. Če družbe več ni in komunikacijo zamenja sistem administrativnega (oziroma korporativnega) nadrejanja in podrejanja, potem humanističnega izobraževanja tudi ne rabimo. Izobraževalni sistemi, ki pristopajo k ljudem instrumentalno, kot k objektom (Zadnikar, 2011), ki jim je treba zapolniti pomanjkljivosti v kompetencah, so ustrezna kapitalističnim razmerjem, kjer se človek in koristnost njegovega dela, delovanja in ustvarjalnosti merita zgolj z dobičkonosnostjo.

Sodobni izobraževalni rituali se na pedagoškem področju večinoma opirajo na družboslovne vede, ki so se oblikovale konec 19. in v začetku 20. stoletja. Novonastale vede so naravoslovne postopke poskušale prenesti na obravnavo človeka, njegovih družbenih oblik in kulturnih fenomenov. Ta sprememba se vpisuje v spremembo oblastnega diskurza 19. stoletja, ko se oblast ne potrjuje več z močjo nad človeškim življenjem, temveč prevzame sodobno obliko *biopolitike* (Foucault, 2015), ki ima za predmet regulacijo populacije (njeno spodbujanje, varovanje, nadzor, upravljanje). Vzgojne in izobraževalne inštitucije imajo najpoprej to biopolitično funkcijo, da s pomočjo družboslovnih diskurzov (ki jih oblasti v ožjem pomenu besede uporabljajo za »strokovne podlage« svojih upravnih postopkov) za svoj predmet proizvedejo predšolskega otroka, šolarja, dijaka in študenta ter jih usmerjajo glede na druge vladajoče diskurze (moralne, politične, religiozne in potrošniške »vrednote«). Humanistična izobrazba v današnjih neoliberalnih razmerah neposredno ne podpira te nove tehnologije oblasti, ker je prek ukvarjanja z narativno podlago človeštva usmerjena k samorefleksiji in ne k upravljanju človeških

19 Družbeno gibanje združuje kmečki proletariat, ki okupira neobdelano zemljo veleposestnikov. Ker mobilizira in samoupravno organizira življenje prek 300.000 družin, je to bržkone največje družbeno gibanje na svetu.

20 Podoben *mestizaje* majevske simbolike, katolicizma in anarhokomunističnih simbolov na vsakem koraku srečujemo v uporniških zapatističnih skupnostih na jugovzhodu Mehike.

objektov (branje knjig, pripovedovanje pravljic vs. vzgojne metodike, trg prostočasnih dejavnosti itn.). Vprašanje je, ali na vzgojno-izobraževalnem področju, v duhu danes dodobra razkrojenega razsvetljskega ideala avtonomne osebnosti (ki po Kantu temelji na sposobnosti samorefleksije), sploh še je prostor za narativno imaginacijo humanistične izobrazbe ali so jo do kraja okupirale obrtne, tehnične, administrativne in marketinške obravnave otrok in staršev.

Pri tem klasičnega humanističnega izobraževanja ne smemo idealizirati. Spomin na klasično buržoazno rabo humanistike nas opozarja, da ta sama na sebi ne oblikuje antirasistične in nasploh solidarne zavesti, saj je bila v preteklosti pogosto orodje nacionalizma in drugih hierarhičnih ideologij. Velja opozorilo Edwarda Saída:

»Nikakor nisem predlagal, da bi predmet opustili, sem pa predlagal, da bi opustili lahkotna enačenja med našo tradicijo in humanistiko. Obstajajo druge tradicije in torej tudi druge humanistike: seveda bi jih nekako lahko upoštevali in vključili kot nekaj, kar je zamajalo nepreverjeno osrednje mesto tega, kar je bilo dejansko skovano kot naše.« (Saíd, 2005, str. 257)

Saidu (2005, str. 264) »je bistvo humanizma sekularna predstava, da zgodovinski svet ustvarjajo ženske in moški, ne bog, in da ga lahko razumsko dojamemo skladno s principi, ki jih je razvil Giambattista Vico v delu *Scienza Nuova*, da torej lahko zares razumemo samo to, kar smo ustvarili, z drugimi besedami, stvari lahko (s)poznamo v skladu s tem, kako so bile narejene«. Torej gre za pristop, ki človeka ne rabi instrumentalizirati in objektivirati zunaj komunikativne racionalnosti, tako kot to počne večina sodobnih družbenih ved, katerih *telos* ni človeška skupnost, ampak postvarela razmerja (dobiček, administriranje, tehnološki procesi).

Narativna imaginacija humanistike je sposobna ustvariti horizontalni *mestizaje*, zato Saíd opiše odmik od »suhe« tradicionalne (apolitične) humanistike k sodobnim ženskim, etničnim, gejevskim, kulturnim in postkolonialnim študijam. K temu bi dodali urbano kulturo, ki na zahodu doživi svoj zalet v drugi polovici 20. stoletja in je v temelju večkulturna oziroma čezkulturna.²¹ Ti pristopi nikakor niso politično neangažirani, nevtralni in nekritični.

Prav ta kritični in politični potencial humanistike, ki se zoperstavlja splošni kapitalistični potujitvi, spoznajo elite za nevarnega in zato denuncirajo humanistiko kot »neuporabno«, v smislu: »Rabimo inženirje, menedžerje in ne filozofe.« Ta ideologija hitro zastrupi srca staršev, ki jih bolj kot osebna rast lastnih otrok zanima njihova poznejša karijera. Posledično v šolskem sistemu humanistične pristope zamenjujejo različne »sodobne tehnologije poučevanja« oziroma manipulativno usposabljanje za domnevno dobičkonosne veščine (»kompetence«). Zapiranje humanističnih oddelkov tudi na pomembnih

21 Podelitvi Nobelove nagrade za literaturo Bobu Dylanu je sledilo precejšnje nelagodje med elitami in v medijih, ki jim ta kultura grozi, bodisi zaradi neelitnosti bodisi zaradi kozmopolitstva.

univerzah, ne zgolj v ZDA, ampak tudi v Franciji in drugod, je le vrh tega splošnega procesa neoliberalne revolucije.²² Martha Nussbaum (2012, I.) ugotavlja:

»Žejni nacionalnega profita, države in njihovi izobraževalni sistemi nepremišljeno opuščajo sposobnosti, ki so potrebne, da ohranijo demokracijo pri življenju. Če se bo ta trend nadaljeval, bodo države po svetu proizvajale generacije uporabnih strojev namesto sposobnih državljanov, ki lahko mislijo sami, kritizirajo tradicijo in razumejo pomen trpljenja in dosežkov drugih oseb. Prihodnost svetovnih demokracij je na preizkušnji.«

Premagovanje rasizma je vsekakor tudi izobraževalni projekt, a je lahko uspešen le, kolikor se zavedamo omejenega dometa izobraževanja v diskurzivnem oblaku, ki ga proizvajajo ideološki aparati. Takšno izobraževanje se mora še kako dobro zavedati narave aparata, v katerem deluje, in videti prek njega, prav tako kot je solidarnost horizontalno vezno tkivo, ki gre prek sistema, ki nas individualizira in sili, da bi ljudi potiskali na stran Drugega. Zavračanje neoliberalizma na vseh točkah, kjer je ta koloniziral naša življenja, dekolonizacija centrov svetovne nadmoči in vključevanje epistemologije Juga oziroma *mestizaje* humanistike so dejavne predpostavke konstitucije antirasistične in solidarne kulture. Tu pa ne gre za eshatološko tematiko, temveč za vsakdanja prizadevanja, tako da ne gre za čakanje na neki prihodnji idealni svet, temveč za konkretno emancipacijsko prakso.

LITERATURA

- Bricman, T. (2015). *Pedagogika revolucije ali revolucija pedagogike?: primer Nacionalne šole Florestan Fernandes v São Paulu, Brazilija* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- De Castro, E. V. (2014). *Cannibal Methaphysics*. Minneapolis: Univocal Publishing.
- Foucault, M. (2015). *Rojstvo biopolitike – Kurz na Collège de France 1978–1979*. Ljubljana: Krtina.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York in London: Continuum.
- Graeber, D. (2013). *On the Phenomenon of Bullshit Jobs*. Pridobljeno s <http://strikemag.org/bullshit-jobs/>.
- Haug, W. F. (2009). *Kritik der Warenästhetik: Gefolgt von Warenästhetik im High-Tech-Kapitalismus*. Frankfurt na Majni: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for Profit, Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Said, E. W. (2005). *Oblasti povedati resnico*. Ljubljana: Založba *cf.
- Sapolsky, R. (2008). *Stress: Portrait of a Killer*. Pridobljeno s <http://killerstress.stanford.edu/>.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South – Justice against Epistemicide*. Boulder in London: Paradigm Publishers.
- Zadnikar, D. (2011). Avtonomija globalnih odporov in beda pedagogike. *Vzgoja in izobraževanje*, 42(1/2), 24–32.

22 Neokonzervativizem s svojim poudarjanjem domnevno krščanskih vrednot, družine, patriarhata, patriotizma itn. je nujno ideološko dopolnilo »brezdušnemu« neoliberalizmu in ohranjanju hierarhičnega kontinuuma, kjer je kritični in odprti humanizem ne samo odveč, temveč tudi nevaren.



Marta Gregorčič

ANTIRASISTIČNO OPISMENJEVANJE: EPISTEMOLOGIJE JUGA IN PROTIHEGEMONSKA POSTAJANJA

POVZETEK

Avtorica poskuša v članku odgovoriti na vprašanje, kako v družbeni fašizem, ki smo mu priča v Evropi, vpeljati perspektive za antirasistično izobraževanje. Pri tem se naslanja na dela portugalskega opozicijskega postkolonialista Boaventura de Sousa Santosa, v katerih ob predpostavki sociologije odsotnosti in sociologije postajanja dekolonizira evropocentrično monokulturo znanj; na epistemicid zahodnih znanosti odgovarja z epistemologijami Juga; za možnost globalne družbene pravičnosti naslavlja globalno kognitivno pravičnost, priznavanje in ovrednotenje izključenih vednosti in ne nazadnje kot alternativo predlaga ekologijo znanj ter medkulturne prevode. Članek na diskurzivni ravni pokaže, kako se obstoječe družbene realnosti prek izobraževanja (in v izobraževanju) sprevačajo v ideološke anticipacije, prek katerih ni mogoče misliti ne sodobnih družbenih problemov (konkretno, migracijskih tokov in družbenega fašizma) niti rešitev oziroma družbenih transformacij. S primerom sociologije postajanja pa nakaže antirasistično opismenjevanje, ki se zarisuje na preseku izključenih znanosti in brezpravnih ljudi, objektov naših diskurzov o človekovih pravicah.

Ključne besede: antirasistično opismenjevanje, epistemologije Juga, de Sousa Santos, libertarni municipalizem, kurdski demokratični konfederalizem

ANTIRACIST LITERACY: EPISTEMOLOGIES OF THE SOUTH AND COUNTER-HEGEMONIC BECOMING - ABSTRACT

The article attempts to answer the question of how to introduce the prospect of antiracist education in the time of social fascism that we now face in Europe. Based on the work of Portuguese oppositional postcolonialist Boaventura de Sousa Santos, the article decolonialises the Eurocentric monoculture of knowledge with the sociology of absences and the sociology of emergences; it responds to the epistemicide in Western sciences with the epistemologies of the South; in the possibility of global social justice, it addresses global cognitive justice, recognition and validation of excluded knowledge; and finally, presents the ecology of knowledge and intercultural translation as an alternative. The article reveals how through (and in) education, existing social realities have been twisted into ideological anticipation, which makes it impossible to think about contemporary social problems (specifically, migration and social fascism), let alone solutions or social transformation. In the case of the sociology of emergences,

the article calls attention to antiracist literacy, which is emerging at the intersection between excluded sciences and people without rights, the subjects of our human rights discourse.

Keywords: *antiracist literacy, epistemologies of the South, de Sousa Santos, libertarian municipalism, Kurdish democratic confederalism*

UVOD

Pričujoče besedilo se sooča s temeljnimi protislovji, ki jih na eni strani perpetuira moderna znanost (in izobraževanje) ter na drugi strani politika oziroma institucije upravljanja družbenega. Odgovoriti poskuša na vprašanje, kako v *družbeni fašizem* (Santos, 2007b, 2014, 2016) ali *diferencialistični rasizem* (Balibar, 2004b), ki smo mu v Evropi priča že vsaj od konca druge svetovne vojne, vpeljati perspektive za antirasistično izobraževanje oziroma opismenjevanje. Pri tem se naslanja na znanstvena dela in predavanja portugalskega opozicijskega postkolonialista, sociologa Boaventura de Sousa Santosa, ki med drugim, ob predpostavki sociologije odsotnosti in sociologije postajanja, dekolonializira evropocentrično monokulturo znanosti, časa, klasifikacij, prostora in produktivnosti. Pri tem na epistemicid zahodnih znanosti odgovarja z epistemologijami Juga. Za možnost globalne družbene pravičnosti se obrača na globalno kognitivno pravičnost ter priznavanje in ovrednotenje drugih izključenih, neobstoječih znanosti in vednosti. Ne nazadnje pa kot alternativo monokulturi znanja predlaga ekologijo znanj ter medkulturne prevode. Gre za množstvo novih teoretskih konceptov in spoznanj, s katerimi Santos (2002, 2004, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2009, 2010, 2014, 2016) razpira temeljne predpostavke sodobnega družboslovja in humanistike. Pri opiranju na teoretike samohodce, pomembne za pedagogiko in andragogiko (Ortega y Gasset, Gramsci, Foucault idr.) in za širše družboslovje in humanistiko (Bloch, Benjamin, Polanyi idr.), ter v konverzaciji z neobstoječimi vednostmi in znanji protihegemonskih gibanj nakazuje tudi alternative oziroma vzvode družbenih emancipacij.

Kako bi lahko Santosove epistemološke in širše družbene, sociološke izsledke prevedli v premisleke za potrebe, s katerimi se sooča sodobno izobraževanje, pa je osrednji poskus tega prispevka, v katerem bom v ospredje postavila zlasti tiste vidike antirasističnega opismenjevanja, ki neposredno nagovarjajo rasistične in druge sovražne diskurze, vpete v evropske izobraževalne ustanove kot tudi v prevladujoče mišljenje (*common sense*). S pomočjo Santosovih teoretskih premislekov nakažem ideološke anticipacije, da z ideološkimi konstrukti realnosti ni mogoče misliti ne sodobnih družbenih problemov niti rešitev oziroma družbenih transformacij. Prav tako utemeljujem, zakaj je za premagovanje in prehajanje nakazanih preprek potrebna jasna opredelitev teoretskega konflikta ter soočenje z njim; da je za diskurz o antirasističnih perspektivah v izobraževanju (pa tudi širše v družboslovju in humanistiki) potrebna korenita rekonfiguracija številnih predpostavk, na katerih slonita tako sodobna znanost kot tudi izobraževanje. Četudi je bolj ali manj evidentno, da niti znanost niti izobraževanje za dileme, ki jih

odpiram v tem prispevku, še ne kažeta senzibilnosti, pa je tovrstni razmislek vendarle potreben, saj ga med drugim nakazuje horizont heterogenih protihegemonskih *potencij* (Gregorčič, 2011), *de facto* demokratičnih postajanj, ki vznikajo zlasti na globalnem Jugu, na periferiji kapitalizma, s pomočjo zamolčanih epistemologij in proizvajanjem novih vednosti in znanj, metod in pristopov, ki solidarnost, pravičnost in egalitarnost že uveljavljajo v avtentičnih in neposrednih družbenih praksah – v alternativnih, avtonomnih in samodoločujočih skupnostih ter hote ali nehotе prek svojih družbenih, kulturnih, ekonomskih in političnih manifestacij, prek heterotopij in resonanc že vsaj tretje desetletje tudi protihegemonskim postajanjem v državah globalnega Severa nudijo besedišče, teorijo, refleksijo in prakso.

V četrtem poglavju zato na primeru osvobodilnih kurdskih bojev in njihovem snovanju demokratičnega konfederalizma nakažem, kaj bi lahko bila Santosova sociologija postajanj (Santos, 2014). Pojasnim namreč, kako se je diskvalificirana Bookchinova filozofija libertarnega municipalizma prevedla v aktualne kurdske libertarne boje, ki se za razrešitev kurdskega vprašanja obračajo k širši družbeni transformaciji, pri čemer rekonfigurirajo politične in družbene (pod)sisteme, družbena razmerja in percepcije na načine, kot smo jim priča pri najbolj samoživih revolucionarnih bojih (Gregorčič, 2011), denimo zapatistov v Mehiki, delavcih, adivasijih in sindikalistih Čatisgarhske osvobodile fronte v Indiji, participativnih demokratičnih praks, kot je denimo participatorni proračun v Portu Alegru v Braziliji, solidarnostnih ekonomij in kooperativizma, kot je denimo venezuelska kooperativa kooperativ – Cecosesola itn. (Gregorčič, 2005, 2011).

SOOČENJE Z OBJEKTI DISKURZOV O ČLOVEKOVIH PRAVICAH

»Nič nimam proti beguncem, migrantom ..., ampak ...«

»Mi lahko poskušamo vplivati samo neformalno, odločajo pa v parlamentu ...«¹

Hipoteza pravičnega sveta (Lerner, 1980) predpostavlja, da moramo ljudi svet videti kot pravičen prostor, v katerem dobimo tisto, kar si zaslužimo, in si zaslužimo tisto, kar smo dobili. Če na zgodovinske dosežke globalnega kapitalizma, kolonializma in patriarhata pogledamo s perspektive brezpravnih, torej tistih, ki so diskriminirani in izključevani, je to, kot zgoščeno povzame Santos (2014, VIII), »zmaga družbene regulacije v imenu družbene emancipacije, prisvojitve v imenu osvoboditve, nasilje v imenu miru, uničenje življenja v imenu svetosti življenja, kršenje človekovih pravic v imenu človekovih pravic, družbeni fašizem v imenu politične demokracije, nelegalno plenjenje v imenu pravne države, asimilacija v imenu raznolikosti, individualna ranljivost v imenu individualne avtonomije, stvaritev podčloveštva v imenu človeštva ...«. Priča smo *diferencialističnemu rasizmu* (Balibar, 2004b), to je rasizmu, ki je utemeljen

¹ Večkrat ponavljajoče se izjave na domačih in mednarodnih znanstvenih srečanjih pedagogov in andragogov v letih 2016 in 2017, ki se jih je udeležila avtorica tega besedila in izjave zabeležila.

na poudarjanju nepremagljivosti prehajanja kulturnih razlik. Po drugi strani pa nas *abstraktni antirasizmi*, ki jih sicer generirajo tako dominantni kot dominirani razredi, racionalizirajo pa zlasti intelektualci, ki niso sposobni zapopasti »psiholoških in socioloških zakonov migracijskih tokov« (Balibar, 2004b, str. 120), vodijo do preventivnih policijskih (in vojaških) ukrepov in izrednih stanj, ki omogočajo legalen suspenz nekaterih temeljnih človekovih pravic (Agamben, 2004a, 2004b) in prerastejo v normo oziroma pravilo. Tak eklatanten primer, ki nam pojasni vse nakazane dihotomije in končno tudi suspenz človekovih pravic, je bila procedura sprejemanja spremembe Zakona o tujcih, s katero je slovenska vlada (januarja 2017) zaprla mejo pred begunci, četudi je (kot je to dokazovala vrsta domačih in tujih pravnih strokovnjakov ter Svet Evrope) to storila v nasprotju z ustavo, evropskim pravom in mednarodnimi konvencijami. Še bolj radikalnim praksam smo priča na Bližnjem vzhodu, ki jih ne zmore zapopasti niti ustaviti nobeno mednarodno pravo, čeprav sta prepoved in preprečevanje genocida vseobsegajoči normi (*ius cogens*) mednarodnega prava. Tako si denimo intelektualci in aktivisti, združeni v *BRussells tribunal*,² že desetletje prizadevajo obsoditi Združene države Amerike in njene zaveznike na podlagi dokazov o genocidu nad iraškim ljudstvom (Douglas, Albayaty in Al Bayaty, 2010).

Čeprav Evropa ni deklarativno politično fašistična (razen v vse bolj množičnih ekstremno desno orientiranih političnih strankah, kot so francoska Nacionalna fronta, grška Zlata zora, madžarska Jobbik itn., ter organiziranih sovražnih skupinah, kot je Pegida oziroma gibanje Patriotskih Evropejcev proti islamizaciji Zahoda, če naštejemo le nekatere), temveč demokratična, je družbeno fašistična, kar je Santos utemeljil v številnih svojih delih (Santos, 2007b, 2010, 2014). Na simpoziju v Hamburgu preteklo leto pa je aktualne migracijske tokove ter z njimi povezan evropski fašizem predstavil takole:

»Živimo v družbah, ki so politično demokratične, družbeno pa fašistične [...] Družbeni fašizem ni politična oblika [...] je oblika družbenosti; oblika ekstremne neenakosti v odnosih moči v družbenem življenju. Tako ima najmočnejši del v tem neenakem odnosu vitalno moč nad preostalim delom in njegovimi možnostmi, ali povedano drugače, drugi del je pravzaprav onkraj dosega pravic, saj je pod vitalno oblastjo močnejšega [...] Družbeni fašizem je situacija, v kateri oseba, ki živi pod pogoji družbenega fašizma, ni v celoti človek. To so osebe, ki nimajo človekovih pravic, v glavnem zato, ker nimajo *Urrecht*, temeljne pravice, pravice biti človek. To so podljudje. Pravzaprav je naša zgodovina, celotna evropska zgodovina, tista, pri kateri gre koncept človeštva vedno z roko v roki s podčloveštvom. Vedno so skupine ljudi, ki niso popolni ljudje. [...] Kaj pomeni biti nepopoln človek? To je nekdo, ki ga veže več dolžnosti kot pravic. In zato v našem današnjem svetu večina ljudi

² To sodišče je nastalo leta 2004 po enakih načelih in principih kot tisto, ki ga je leta 1966 ustanovil Nobelov nagradjenec Bertrand Russell z Jeanom-Paulom Sartrom ter vrsto drugih intelektualcev. Russellovo sodišče je nastalo z namenom obravnave vojnih zločinov ZDA v Vietnamu, kasneje pa tudi vojnih zločinov ZDA v državah Latinske Amerike, Iraku, Palestini itn.

ni subjekt človekovih pravic, pač pa so objekti naših diskurzov o človekovih pravicah. Kajti nimajo te popolne človečnosti, prek katere bi bili upravičeni do človekovih pravic glede na konvencionalno razumevanje človekovih pravic [...] Begunci v Evropi danes niso popolni ljudje; živijo pod družbenim fašizmom [...] Glede na to, kako jih obravnavajo, niso popolni ljudje. Živijo v permanentnem stanju izjeme.« (Santos, 2016)

Torej, če nimamo kaj prida povedati proti beguncem in migrantom, kaj pa potemtaka imamo povedati o njih in vseh drugih *nepopolnih ljudeh, podljudeh, brezpravnih, divjakih* (Santos, 2007b, 2014, 2016)? Če ne moremo vplivati formalno, četudi delujemo v formalnih (znanstvenih) institucijah, in soodločati, četudi smo že drugo desetletje pod evropsko doktrino aktivnega državljanstva in multikulturalizma, kako pa lahko vendarle interveniramo v *družbeni fašizem* (Santos, 2016) oziroma *diferencialistični rasizem* (Balibar, 2004b)? Morda z nečim tako nezaslišanim, kot je to, da prenehamo *de facto podljudi in neljudi* v naših družbah prenehati v subjekte; da prenehamo objekte svojih diskurzov o človekovih pravicah humanizirati; da to prenehamo početi v imenu človekovega dostojanstva in demokratičnih vrednot, civilizacijskih norm in družbene solidarnosti? Šele s spoznanjem, da vladavina prava producira mnogotere heterogene množice *brezpravnih*, lahko namreč zapopademo družbeno realnost, ki je *de facto* fašistična in zahteva intervencijo vseh družbenih podsistemov, vseh družbenih skupin in skupnosti ter seveda terja nemuden odziv tudi vzgojno-izobraževalnih institucij in podsistemov, ki so dolžni podajati neizmišljene družbene realnosti. Pred pedagogiko in andragogiko je zato nedvoumno vprašanje o doslednosti izobraževanja za demokracijo, to je vprašanje dekolonizacije (ali defetišizacije) tako imenovanega »demokratičnega izobraževanja«, ki znanje in vednosti o družbenih realnostih, »kot bi morale biti«, predstavlja »kot obstoječe družbene realnosti«, ki iluzije podaja kot resnice in resnice sprevača v iluzije. Prav tako pa je poleg vsega, kar učimo (in kako učimo), še zlasti pomembno, kaj izpuščamo, kaj zamolčimo, kaj pustimo zapuščeno; kar se po eni strani sprevača v *sindrom zavrženih* (denimo, zavrženi delavci, *workers left behind*, zavržena območja, *left behind places*) in po drugi vznika v (še naprej nevidnih) *potencialih* (Gregorčič, 2011) – *de facto* demokratične in osvobodilne procese, ki jih politika in mediji poimenujejo »terorizem«. O tem bo govorilo četrto poglavje. Spoznanje, kaj in zakaj smo iz izobraževalnega procesa izpustili, kot tudi, zakaj smo določene procese imenovali »demokratične«, že razpira heterogeno polje teoretskih in družbenih konfliktov, s katerimi se je treba soočiti tako na znanstveni ravni kot tudi na ravneh družbenih realnosti.

Z GLOBALNO KOGNITIVNO PRAVIČNOSTJO DO GLOBALNE DRUŽBENE PRAVIČNOSTI

»Razmišljati moramo o situacijah postmigracijskega obdobja, ki je pred nami ...«

»Vedno jih (*begunce, migrante itn., op. a.*) je treba na novo definirati, saj vidimo, da se te opredelitve spreminjajo ...«³

Izjave, značilne za politične in neznanstvene diskurze, vstopijo v znanstvene argumentacije tedaj, ko znanstveni aparat odpove; ko umanjajo razpoložljiva in primerna znanstvena orodja, ko umanjajo analitične zmožnosti zapopadenja perečih družbenih problematik z obstoječimi in že uveljavljenimi koncepti; ko se s teoretskimi konflikti ni več mogoče soočiti brez nasilja nad samo teorijo, torej z velikim tveganjem ideologije. Sodobnemu družboslovju in humanistiki se tovrstne implozije perpetuirajo vse pogosteje, pa ne le zaradi vse pogostejših finančnih, gospodarskih, okoljskih, socialnih, migrantskih in drugih kriz, ne zaradi neoliberalizma in hegemonije same na sebi, tudi ne samo zaradi šibkosti postmodernih in drugih paradigem 20. stoletja, temveč zlasti zaradi preganjanja teorije; teorije v njeni nedokončnosti, ovrgljivosti in spremenljivosti (teorije v njeni neideološkosti in nedogmatskosti) ter teorije v njeni zmožnosti anticipiranja utopije, utopije v Blochovem smislu ozaveščenja še-ne (*Noch-Nicht*) (Bloch, 1986). Ko teorija »ostane brez institucionalne podpore« (Močnik, 2001, 2012, 2013; Avtorska skupina, 2013), penetrira v tiste sfere družbenih realnosti, kjer lahko ostaja živa (je bodisi reflektirana, aplicirana, prakticirana itn.), išče zatočišča, kjer se lahko poraja. In vse bolj prepričljivo se kaže spoznanje, da teorijo v največji meri absorbirajo, uporabljajo, prenejajo in reflektirajo globalna protihegemonika gibanja (Močnik, 2006) oziroma *potencie* (Gregorčič, 2011).

Družboslovje in humanistika sta bila prignana tako daleč, da epistemicida, ki se je zgodil v imenu zahodnih znanosti (Santos, 2010, 2014), moderne, demokracije in napredka, niti ne zaznata več. Zato se danes na znanstvenih srečanjih preizprašujemo o (ne)adekvatnosti poimenovanj za objekte naših diskurzov o človekovih pravicah, ne pa o naši dehumanizaciji in fetišizaciji, s katerima »ljudi na begu« pred vojnami in vsesplošnim pustošenjem, destrukcijo in uničevanjem vsakič znova definiramo, opredeljujemo, kategoriziramo, hierarhiziramo, homogeniziramo, nevtraliziramo itn. Pri tem pa si postavljamo psevdoznanstvene dileme, kot je denimo ta o postmigracijski dobi, četudi so prisilne in neprisilne množične migracije zaznamovale celotno zgodovino človeštva, ne nazadnje tudi 20. stoletje, in kot se kaže, prihajajoče stoletje napoveduje še bolj intenziven, fluiden in še bolj heterogen pretok (vojn, dela, kapitala ter posledično še bolj intenzivne, fluidne in heterogene migracije) in ne njegov konec ali razrešitev. O postmigracijskem obdobju, ki je vstopilo v znanstvene diskurze, bi nemara lahko verodostojno razpravljali šele tedaj, ko bi usahnile vojne, ki jih sooblikujemo prek hegemonskih sil, in ko bi vsaj potencialno nastopila možnost za globalno družbeno pravičnost, kar pa bo, kot trdi Santos (2014),

³ Večkrat ponavljajoče se izjave na domačih in mednarodnih znanstvenih srečanjih pedagogov in andragogov v letih 2016 in 2017, ki se jih je udeležila avtorica tega besedila in izjave zabeležila.

mogoče šele z globalno kognitivno pravičnostjo, s pripoznanjem in ovrednotenjem vseh izključenih, diskvalificiranih znanj, vednosti, filozofij in modrosti, ki so bile zavržene in (re)producirane kot neznanstvene, kar Santos imenuje »neobstoječe«.

Santosovo (2014) razumevanje epistemicida oziroma proizvajanja »neobstoječih vednosti« je utemeljeno na petih logikah razumevanja neobstoja oziroma v tako imenovani sociologiji odsotnosti (Santos, 2014). Prva logika prebiva v monokulturi znanja – v tem, da sta moderna znanost in visoka kultura postali edini kriterij resnice in estetske vrednosti, vse ostalo, kar ni prepoznano in legitimizirano s tem kanonom, pa je avtomatično neznanstveno. Druga logika je nastanjena v monokulturi linearnega časa – v prepričanju, da je čas linearen in da ga zapovedujejo države iz jedra globalnega sistema, medtem ko je vse ostalo zaostalo (predmoderno, nerazvito itn.). Tretja logika je monokultura klasifikacij, utemeljena na nevtralizaciji razlik in različnosti (rasnih, spolnih, nacionalnih, etničnih idr.). S pomočjo te se populacije prerazporejajo in klasificirajo tako, da se permanentno nevtralizirajo hierarhije in se vzpostavljajo navidezne enakosti, *de facto* pa imamo, kot sem pokazala že v prejšnjem poglavju, ljudi in neljudi, pravne in brezpravne državljane itn. Četrta logika prebiva v monokulturi univerzalnega in globalnega, in sicer na način, da globalne entitete in realnosti svoj domet vedno utemeljujejo kot univerzalen ali globalen, vse druge entitete ali realnosti pa podredijo v oblike partikularnega ali lokalnega, ki si ne zasluži postati kredibilna alternativa temu, kar obstaja kot globalno oziroma univerzalno. Peta, zadnja logika pa je monokultura produktivnosti, ki temelji prav na kapitalistični produktivnosti in učinkovitosti brezobzirne rasti, ki jo poganjajo sile trga. Ta logika naslavlja brezobzirno rast, zato neproduktivnost v človekovem delu prepoznava na primer v profesionalnih diskvalifikacijah, pomanjkanju spretnosti, lenosti itn.; v naravi pa je za monokulturo produktivnosti nevarna na primer nerodnost ali sterilnost.

Če vseh pet logik oziroma manifestacij monokulturnih racionalnosti (Santos, 2007a, 2014) strnemo v enostavna poimenovanja, potem so naše okcidentalistične realnosti znanstvene, razvite ali napredne, nadrejene, globalne in produktivne. Vse ostale s strani zahodne moderne proizvedene kot neobstoječe realnosti pa nevedne, nerazvite, podrejene, lokalne in neproduktivne. Zato sociologija odsotnosti (Santos, 2014) preiskuje in si prizadeva pojasniti vse tisto, kar ne obstaja, kajti to je aktivno proizvedeno kot neobstoječe – kot nekredibilna alternativa temu, kar obstaja. Cilj sociologije odsotnosti je tako v tem, da nemože (neobstoječe objekte) transformira v mogoče (obstoječe objekte) – da naslovi vseh pet logik monokulture (ki smo jih navedli v predhodnem odstavku) in jih nadomesti z ekologijami: (1) ekologijo znanj; (2) ekologijočasnosti; (3) ekologijo priznavanja; (4) ekologijo preseganj in (5) ekologijo produktivnosti. Prva identificira diskvalificirana znanja in merila, ki delujejo v družbenih praksah, s predpostavko, da ne obstaja generalna vsevednost oziroma generalna nevednost, temveč da je vsa nevednost le nevednost določenih vednosti in da je vsevednost zgolj preseganje določene nevednosti. Kot drugo poskuša Santos z ekologijočasnosti osvoboditi tiste družbene prakse, ki ne sledijo linearni percepciji časa, ki jo je prevzela zahodna moderna, v njihovi lastni sodobnosti; torej, da so lahko družbene prakse, ki se manifestirajo v percepciji cikličnih, cirkularnih in drugih

časovnosti, enako sodobne, kot so sodobne visokotehnološke ali pa politične prakse zahodnih transnacionalnih korporacij. S tretjo, ekologijo priznavanja, išče nove artikulacije med enakostjo in različnostjo in predpostavlja enake različnosti z vzajemnim pripoznavanjem. Ekologija preseganj lokaliziranemu globalizmu (tako Santos opredeli lokalno, ki je bilo integrirano v hegemonsko globalizacijo) zoperstavlja alternative družbenih praks, ki dekolonializirajo lokalno in se protihegemonsko reglobalizirajo. Pri tem sociologija odsotnosti predlaga uporabo kartografskih imaginacij, ukvarjanje s kognitivnimi shemami, ki lahko simultano obravnavajo različne obsege artikulacij (lokalno vs. globalno). In peta – ekologija produktivnosti rekuperira⁴ alternativne produkcijske sisteme, ki se kažejo v novih oblikah solidarnostne ekonomije, soupravljanju, samoupravljanju, ljudskih samorganiziranih itn. Ta zadnja ekologija nas sooča tako z razvojno paradigmo, ki naslavlja neskončno gospodarsko rast, kot tudi s prevlado akumulacije nad redistribucijo.

MEDKULTURNI PREVODI IN EKOLOGIJA ZNANJ Z OBJEKTI DISKURZOV O ČLOVEKOVIH PRAVICAH *IN SITU*

Do sorodnih spoznanj, kot jih s sociologijo odsotnosti utemelji Santos (2014), je že v sedemdesetih letih 20. stoletja pripeljala tudi teorija socialne ekologije, ki jo je utemeljil Murray Bookchin s svojimi sodelavci (Bookchin, 1978, 1990a, 1990b, 1996a, 1996b, 1999, 2005; Chodorkoff, 1983, 1998), zlasti z delom *Ekologija svobode* (Bookchin, 1991). V primerjavi s Santosom, ki se globalne družbene in kognitivne pravičnosti loteva predvsem s sociološkega in pravnega gledišča, pa je Bookchinova socialna ekologija izhajala iz filozofije in antropologije, iz simbiotičnega pogleda na načela evolucije narave in razvoja družbe – iz dialektičnega naturalizma – dialektičnega razmerja med organsko naravo (prva narava) in človeško zgodovino (druga narava). Čeprav je v prvi naravi proces evolucije tekkel v smeri adaptacije na okolje, v drugi naravi pa v smeri podreditve oziroma prisvojitve, se za Bookchina prva in druga narava ne izključujeta. Vsebudeta razlike, ki jih je vredno premisliti pri kritični analizi kapitalistične družbe, saj ponujajo spoznanja za možnost preišljanja družbene transformacije. Teorija socialne ekologije je prek raziskovanja procesov, značilnih za evolucijo narave, opredelila šest načel, po katerih deluje prva narava.⁵ Ta teži h gibanju (1) k vse večji heterogenosti, celovitosti in svobodi; (2) k enotnosti ob različnosti; (3) k nehierarhičnosti; (4) k vzajemnosti in koevoluciji; (5) njeno

⁴ Rekuperacija je termin, ki sem ga že natančneje opredelila (Gregorčič, 2011, str. 13–14). Prezemam ga iz diskurzov protihgemonskih gibanj v Latinski Ameriki (oziroma kot jo imenujejo uporni na tistem delu Juga, *Nuestra America*). V našem okolju je bil v uporabi za opredeljevanje sprevačanja revolucionarnih praks, ki so prihajale kot civilne, ljudske in revolucionarne pobude, pa si jih je oblast prisvojila, jih institucionalizirala in izrabila. Gibanja v Latinski Ameriki pa ta termin v zadnjih desetletjih uporabljajo v izvornem latinskem pomenu: *re-cuperare* – »spet dobiti, nazaj dobiti, nazaj si pridobiti« in tudi »vnovič oprostiti, osvoboditi, rešiti«. S tem pojmom poimenujejo simbolno odtujevanje vsega, kar pripada ljudstvu, svobodi, pravičnosti, človekovemu dostojanstvu, ne pa kapitalu in hegemonom. Pri tem izpostavljajo zlasti rekuperacijo zgodovine zatiranih, ponovno osvobajanje svoje kulture, simbolov, jezika, mitologij in zgodovine revolucionarnih bojev. V tem – izrazito libertarnem – pomenu rekuperacijo uporabljam tudi v tem prispevku.

⁵ Natančneje sem o filozofiji socialne ekologije pisala že v Gregorčič (2005, 2009, 2011).

gibanje določata težnja po homeostazi ali dinamično balansiranje (6) ter zasledovanje načel spontanosti (Bookchin, 1991). Močno poenostavljen linearni model kapitalističnih družb (kar Bookchin imenuje druga narava) pa stremi k vse večji (1) homogenosti; (2) parcialnosti, razdrobljenosti in razločenosti; (3) hierarhizaciji; (4) nepovezanosti oziroma izključevanju; (5) tekmovalnosti in (6) k linearnosti oziroma determiniranosti. Prav v načelih, ki so utemeljeni v prvi naravi, teorija socialne ekologije prepozna možnost za egalitarnejšo drugo naravo (za nove družbene procese v kapitalističnih družbah). Za ponovno harmonizacijo narave in družbe Bookchin predlaga spremembo človekove družbe prek upoštevanja šestih temeljnih načel, po katerih deluje prva narava (Gregorčič, 2009, 2011). Povedano drugače, visoko kompleksna razmerja organske narave, ki so protislovje sodobnih kapitalističnih družb, lahko služijo kot invencija za ekološko in egalitarno družbo. Principe prve narave so posnemale prenekatero visoko egalitarne zgodovinske skupnosti, pa tudi vrsta avtonomnih staroselskih skupnosti, na kar so antropologi opozarjali še v osemdesetih letih 20. stoletja (danes o tem piše zlasti aktivistična oziroma *outsiderska* antropologija, četudi se tovrstne prakse že tretje desetletje razraščajo predvsem v protihegemonskih, avtonomnih in horizontalnih globalnih družbenih gibanjih). Vse od sedemdesetih let 20. stoletja se namreč tako na periferiji kapitalizma kot v jedru svetovnega sistema vse pogosteje porajajo sociologije postajanj (Santos, 2014) – samodoločujoče, samoupravljane, demokratične in egalitarne skupnosti oziroma *potencie* (Gregorčič, 2011), ki upoštevajo tovrstna načela evolucije narave v lastnih družbenih praksah.

Bookchin (2005) pa je šel še dlje in poskušal pokazati, kako bi se sodobne kapitalistične družbe modernega Severa ter raznovrstna staroselska in druga brezpravna ljudstva, ki se soočajo z *lokalizirano globalizacijo* (Santos, 2014), lahko zoperstavili globalnemu kapitalizmu in hegemonskim razmerjem ter diverzifikacijam, ki jih proizvaja neoliberalna globalizacija. Zato je predlagal model libertarnega municipalizma, obliko participativne demokracije, ki jo prebivalci mesta uresničujejo prek ljudskih skupščin, zborovanj in soodločanja. Bookchin je živel v Vermontu, eni najmanjših zveznih držav ZDA, kjer se ljudske skupščine kot oblika neposredne, participativne demokracije prakticirajo že več kot dvesto let. Gre za obliko neposredne demokracije, pri kateri državljani (meščani) odločajo (ali pa vsaj soodločajo) o razvoju mesta (in države), postavljajo prioritete in razvojne smernice, ki jih oblasti tudi izvajajo. Bookchinov libertarni municipalizem je vpeljal participativno soodločanje prek antiavtoritarnih in avtonomnih praks, utemeljenih s socialno ekologijo, ki so bile zelo podobne, če ne tudi identične tistim, ki so jih razvili aktivni meščani v Portu Alegru v Braziliji in kar je med drugim desetletja spremljal in analiziral tudi Santos (2005). V tem brazilskem mestu so aktivni meščani leta 1989 uvedli revolucionarno obliko instituta participatornega proračuna, kar se danes šteje za inovativen revolucionaren odgovor ljudstva na gospodarsko krizo, korupcijo in klientelizem, za demokratičen participativen »proces od spodaj navzgor«, ki je prinesel širše družbene in politične spremembe. Participatorni proračun so kot politično (kolonialno) prakso kasneje transnacionalne organizacije (Svetovna banka, Združeni narodi, OECD, UNESCO, USAID in EU) implementirale zlasti v globalni Jug, kot »proces od zgoraj navzdol« in kot »neokolonialen pristop« (glej Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016 in številne reference tam).

Zakaj je bila pravkar navedena razmeroma zgoščena predstavitev Santosove in Bookchinove teorije potrebna? Najprej zato, da pokažem, kako se lahko medkulturni prevodi in ekologija znanj srečajo z realnimi, avtentičnimi, libertarnimi in demokratičnimi boji brezpravnih divjakov, z objekti diskurzov o človekovih pravicah *in situ*, v osvobojenih in še-ne-osvobojenih kurdskih mestih v Iraku, Siriji, Iranu in Turčiji, ki s poudarjanjem strategije libertarnega municipalizma (oziroma demokratičnega konfederalizma, kot ga je utemeljil Öcalan, glavni protagonist Kurdske delavske stranke, pobudnik nove prokurdske Ljudske demokratične stranke, ki pomembno vpliva ne le na turške, temveč tudi na sirske in iraške Kurde in druge manjšine) rekonfigurirajo samo politično imaginacijo osvoboditve. Demokratični konfederalizem namreč najprej naslavlja osvobajanje turške (sirske, iraške, iranske) družbe in posledično (ter dolgoročno) razrešitev kurdskega vprašanja, ki pa ni več osamosvojitve oziroma odcepitve kurdskih območij, temveč demokratično in avtonomno soupravljanje kurdskih skupnosti (naselij, občin, entitet) prek ljudskih skupščin, brez potrebe po nacionalni državi in njenem vmešavanju v demokratično ljudsko soodločanje (Biehl, 2012; Burç, 2016; Cattivo, 2014; Dirik, 2016). Demokratični konfederalizem ali brezdržavna demokracija sloni na šestih stebrih: na enakosti spolov, političnem samodoločanju, sekularizmu, kulturni raznolikosti, samoupravljanju oziroma skupnostnem gospodarstvu ter na socialni ekologiji.

Če se nam na eni strani dogajajo neke vrste resničnostni šovi, kot sta Brexit in Trump, in se v okviru tega preizprašuje sindrom zavrženih (*left behind*) delavcev, regij, območij (čeprav ta koncept, kot ga premišljajo nekateri avtorji danes, ni utemeljen le na ruralnem in delavskem zaledju belega moškega, temveč, kot kažejo številni primeri, zlasti na drugi in tretji generaciji priseljencev, ki ostajajo brezpravni in deprivilegirani ne glede na svoje žrtvovanje; poudarjajo tudi mlade in ženske),⁶ smo po drugi strani priča demokratičnim in libertarnim procesom v najbolj represivnih vojnih žariščih globalnega Juga. Ena takih so kurdska območja (Rojava, Bakur, Kobani itn.), kjer se spopadajo svetovne vojaške, finančne in gospodarske velesile; verski fundamentalizmi; nacionalne države in terorizmi; patriarhalne in druge oblike zatiranja in nadvlade. Kljub nezamisljivi represiji, genocidom itn. Kurdi ne le branijo svoje skupnosti, temveč anticipirajo dolgoročne alternative za širšo turško (idr.) družbo. Z demokratičnim konfederalizmom (in njegovo družbeno pogodbo) so zastavili več izhodišč, ki jih ne dosega niti naše zahodne demokratične

6 Izraz *left behind* je na osmi trienalni konferenci ESREA pri premišljanju Brexita uporabil John Field (2016) kot termin, ki se je začel množično uporabljati za nepričakovan referendumski rezultat v Veliki Britaniji, v zadnjem letu pa se je še zlasti po zmagi Trumpa začel pojavljati v raznorodni literaturi. Sama ga vidim kot neki sindrom, zato ga tako tudi poimenujem, kajti z njim so interpretacije volilnih oziroma referendumskih izidov po eni strani zelo hitro potešile »apetite« po razlagi, kaj se je pravzaprav zgodilo, da je zmagal »nemogoč kandidat« oziroma da bo Velika Britanija izstopila iz EU; po drugi strani pa ne le, da so poudarile le neki segment problematike, ampak so usmerile diskusijo stran od problema: razlagale so namreč, da so za Trumpa ali za Bexit volili starejši beli moški iz delavskega razreda in ruralnih delavskih naselij, na katere je politika in država pozabila. Več kot relevantni so prispevki, ki kažejo, kdo je v resnici »left behind« v Veliki Britaniji in ZDA (druga in tretja generacija priseljencev iz Azije, Latinske Amerike itn.; ženske; brezposelni mladi itn.). Ker je ta tematika intrigantna, aktualna in kompleksna, se ji nameravam posvetiti v enem od svojih prihodnjih prispevkov.

družbe: participativno in konsenzualno soodločanje na ravni skupnosti (tovrstne prakse, imenovane »mirovni in konsenzualni sveti«, so že obstajale med sirskimi Kurdi leta 1990, pa jih je režim leta 2000 zatrl); samodoločanje (samoupravljanje) širših avtonomnih območij; nepatriarhalnost oziroma *jineology* kot teoretski okvir, ki v osrčje boja postavlja popolno opustitev patriarhata; spolna (etnična, rasna, verska, manjšinska idr.) egalitarnost s poudarkom na emancipaciji žensk ter s 40-odstotno zastopanostjo žensk na vseh političnih in drugih nivojih alternativnih sistemov, ki jih ustvarjajo, s posebnimi institucijami, ki jih vodijo ženske in ki imajo na ženske osredotočene programe, denimo raznovrstne ženske (samo)obrambne enote itn. (kjer ne gre le za vojaško oziroma fizično samoobrambo, ampak tudi za obrambo v kulturnem in simbolnem smislu); dualno predsednikovanje (vsako funkcijo zasedata moški in ženska, pri čemer žensko volijo samo ženske, moškega pa tako moški kot ženske), družinska sodišča s stoodstotno žensko zasedbo itn. (Biehl, 2012; Burç, 2016; Cattivo, 2014; Dirik, 2016; Casier in Jongerden, 2012).

Ne le, da se vsi ti principi že udejanjajo v praksi (v Rojavi že od leta 2004), kljub vojni, embargu itn., avtonomne kurdske samoupravljane skupnosti še naprej rekuperirajo izključena znanja in vednosti zgodovine kurdskih bojev ter se poslužujejo tega, kar Santos (2014) imenuje medkulturni prevodi. Če omenim samo dva primera: za invencijo demokratičnega konfederalizma so uporabili že omenjeni Bookchinov libertarni municipalizem, torej koncept, ki so ga zahodne znanosti (in aktivizmi) zavrnila in zavrgle ter s tem obsodile kot nerelevantno teorijo; s prepoznavanjem in ovrednotenjem libertarnih praks *potencij*, zlasti z globalnega Juga (od zapatističnega *autogestión* pa do drugih eksperimentov v Latinski Ameriki in Aziji), so v svoj boj poustvarjanja nove družbenosti integrirali tudi že uveljavljene demokratične prakse ljudstev in *potencij* z avtonomnimi in horizontalnimi oblikami samodoločanja in samoupravljanja. Pri tem pa niso zgradili le alternativnih podsistemov (upravnih in drugih političnih institucij; močne civilne družbe; solidarnostnih ekonomij; samoupravljanja agrarnih površin; alternativnih medijev itn.), temveč tudi alternativne izobraževalne institucije (podrobneje o izobraževanju, jezikovni raznolikosti in kulturnem bogastvu v svoji doktorski dizertaciji piše Saeed (2014)). Kot primer je morda zanimivo razmisliti, zakaj alternativne kurdske policijske akademije v prva predavanja vključujejo vsebine o nenasilnem razreševanju konfliktov in poznavanje feminističnih teorij.

Če na kratko strnem: aktualni kurdski boji, ki potekajo pod diktaturo različnih državnih režimov, vojn in embarga, so vendarle pokazali to, k čemur stremi Santosova sociologija postajanj: da naša družba ne bo demokratična, če ne bo krepila skupnostnih in participativnih demokratičnih praks (tudi učnih praks – torej tega, kar je globalni hegemonski kapitalizem homogeniziral in hierarhiziral, da je lahko »vse ostalo« diskvalificiral), kajti alternativna družba ne more imeti demokratičnih praks brez demokracije znanj in vednosti. Primer kurdskih libertarnih bojev nam tako kaže, kako bi se lahko približali utopiji (še-ne) ali temu, kar Santos poimenuje preudarno znanje za dostojno življenje (Santos, 2014).

SKLEP

Četudi Santos (2014) ne piše perspektiv za antirasistično opismenjevanje, temveč anticipira epistemologije Juga, lahko iz njegovega bogatega opusa teoretskih refleksij, ki izhajajo iz socioloških, epistemoloških, zlasti pa iz pravnih premislekov, vendarle potegnemo nekaj implicitnih sklepov, ki jih s svoje perspektive dopolnjujeta Bookchinova teorija socialne ekologije in njegov libertarni municipalizem (Bookchin, 1991, 2005). Četudi so ugotovitve v tem članku na neki način poskus prevoda Santosovih socioloških in epistemoloških razmislekov v pedagoška in andragoška vprašanja, pa jih Santos vendarle implicitno že zapiše, zato je so nekako le na novo umeščene prek kontekstualizacije konkretne libertarne prakse brezpravnih in zatiranih v vojni, neposredni konfrontaciji z globalnim političnim in družbenim fašizmom.

V članku sem poskusila izluščiti naslednje ugotovitve, ki so pomembne za izobraževanje (kot tudi za širše družboslovje in humanistiko): prvič, da s prenavljanjem *de facto podljudi, neljudi, brezpravnih, divjakov* v naših družbah v objekte svojih diskurzov o človekovih pravicah ne humaniziramo ne »njih« ne naše družbe, ki jo še naprej imenujejo »demokratska«, temveč zgolj utrjujemo družbeni fašizem in diferencialistični rasizem. To počnemo s tem, ko *de facto podljudi, neljudi, brezpravne* kategoriziramo, nevtraliziramo, analiziramo, umeščamo itn., najpogosteje brez vsakršnega soočenja s fašizmom in genocidom, zgodovinskim zatiranjem itn., ki ga te populacije preživljajo desetletja oziroma stoletja. Pokazala sem, kako se fetišizacija imaginarnih beguncev in migrantov, utemeljenih v tokovih, koridorjih itn., v imenu človekovega dostojanstva in demokratičnih vrednot, civilizacijskih norm in družbene solidarnosti, ki perpetuira v družboslovju in humanistiki, prevaja tudi v pedagogiko in andragogiko, v njune diskurze in prakse na znanstvenih in strokovnih srečanjih. To nikakor ni nova stvar. Enako nemoč znanosti smo doživljali tudi med balkanskimi vojnami, ob izbrisu itn. Zato smo kot strokovnjaki dolžni na novo premisliti, kaj vse bi potrebovali za afirmacijo antifašizma in antirasizma – začeni s vsebinami v osnovnošolskih in drugih kurikulumih (in ne zgolj v okviru predmeta zgodovina), kot tudi z ustreznostjo metod poučevanja. V tem pogledu bi bilo relevantno priklicati prenekatero avtorje, ki ne sodijo v kanon prevladujočih znanosti. Denimo obuditi »poslušanje prek razlik« (*listen across differences*) (Haig-Brown, 2003, str. 418) ali pa »pedagogiko neudobja« (*pedagogy of discomfort*) (Boler, 1999), »pedagogiko prek pričevanj« (kar sama uporabljam in razvijam doma, v tujini pa so se v tej smeri razvili izjemno raznoliki pristopi) itn. Pri pedagogiki neudobja se, na primer, od predavatelja zahteva, da svoje pogosto izolirano in izolirajoče izobraževalno delo umesti v zgodovinski in politični kontekst, ki vključuje razredna, spolna, rasna, hegemonika in druga razmerja, s katerimi smo identificirani in s katerimi se identificiramo. Ker so čustva del družbenega telesa in politične prakse, jih moramo izkusiti v izobraževanju. Bolerjeva trdi, da jih moramo uporabiti kot mesta odpora namesto oblike družbene kontrole.

Zato bi bilo treba premisliti tako tisto, kar učimo, kako učimo, ter tudi, kaj in zakaj smo iz izobraževalnega procesa izpustili, kaj zamolčali, dekontekstualizirali, izbrisali. Kaj je bilo iztrgano iz družbenih realnosti in umeščeno v imaginarne realnosti, ki proizvajajo

drugost in drugega. Na to opozarjajo in odgovarjajo različni pristopi kritične pismenosti (v tej številki Andragoških spoznanj o tem podrobneje v intervjuju z Urško Breznik). Vprašati se moramo tudi, zakaj je tema, ki jo odpiram v tem članku, tako rekoč neobdelana – prepuščena neobstoječemu, nerelevantnemu. Zakaj so v Sloveniji v zadnjih dveh desetletjih umanjale raziskave o antirasizmu v predavalnici, o antirasistični pedagogiki, o mirovniški pedagogiki ipd. Samo prek premišljanja tovrstnih samoumevnosti in izključenosti se bo navidezna podoba demokracije slej ko prej razblinila v vsej svoji nepopolnosti, protislovnosti in sovražnosti. Samo tako se bo pokazala trivializacija demokracije, ki nas v imenu promocije globalnega kapitalizma pelje v *pluralni fašizem*, ki ga zgodovinsko gledano še nikdar nismo imeli (Santos, 2007b, str. 62): »da družbeni fašizem soobstaja z liberalno demokracijo, da stanje izjeme soobstaja z ustavno normalnostjo, da civilna družba soobstaja s stanjem narave in da nepravna zakonodaja soobstaja s pravno državo«.

Kot drugo sem opozorila, da bodo vsakršna prizadevanja za globalno družbeno pravičnost neplodna brez angažiranja in prizadevanj za globalno kognitivno pravičnost, kar je temeljno izhodišče *epistemologij Juga* (Santos, 2006, 2007a, 2007b, 2010, 2014), saj poleg epistemologij posredno naslavlja tudi pedagogiko in andragogiko (ali bolje pedagogike in andragogike, če upoštevamo možnost njunih pluralnosti) kot vede, ki obstoječe znanosti in vednosti osmišljata in (re)producirata, pri čemer preizprašujeta zlasti, kako se znanje proizvaja, reproducira in prenaša. Epistemologija lahko pomaga osmišljati sodobne družbene pojave prav v svoji širini in nedeterminiranosti vpogledov, s poskusi refleksije in znanstvenega ubesedovanja. Podobni poskusi dekonstrukcije moderne znanosti, kot jo piše Santos, so v svojih delih nakazovali že Foucault, Derrida in številni drugi. Torej pri Santosu niti ne gre za neka povsem nova prizadevanja, temveč za poskus mobiliziranja neznanstvenega sveta, ki se razvija in uveljavlja zlasti v protihegemonskih prizadevanjih in postajanjih – torej tudi v ustvarjanju novih in angažiranih znanosti. Na andragogiki in pedagogiki je, da se lotita vseh petih logik monokulturnih manifestacij družbenih realnosti, tako v izobraževalnih (pod)sistemih kot tudi kurikulumu, v pedagoških praksah itn. To lahko najbolje naredita prav s praktičnimi poskusi transformacij, ki jih nakaže Santos (z ekologijo znanj in vednosti, ekologijo začasnosti, ekologijo priznavanja, ekologijo preseganj in ekologijo produktivnosti). Pri tem jima za zgled lahko služijo številni primeri »emancipatornih presečišč« med teoretskimi zastavki transformativne družbe in libertarnimi upori, ki so že sama aktualizacija družbene transformativne prakse. Predvsem pa tudi z novimi pristopi participativnega in akcijskega (so) raziskovanja, militantnega raziskovanja ter drugimi raziskovalnimi praksami, ki vznikajo v zadnjih dveh desetletjih kot odgovor na nemoč in nevtralnost etabliranih kvalitativnih metod (s čimer se že vsaj zadnjih 15 let ukvarjajo številni prodorni raziskovalci, kot na primer Mato, 2000; Colectivo situaciones, 2003, 2005; Malo, 2004; Shukaitis, Graeber in Biddle, 2007; Hardt, 2011 idr.) in kot nova zavrnitev tako pozitivističnih in kvantitativnih pristopov kot tudi kvalitativnih okcidentalističnih pristopov. To sem poskušala prikazati na primeru filozofije libertarnega municipalizma in kurdskih bojev za demokratični konfederalizem. Ne samo novi principi, po katerih delujejo transformativne družbe,

kot so egalitarnost (npr. pomen žensk v kurdskem boju), recipročnost in vzajemnost (rotacija vlog/nalog/zadolžitev/obveznosti), neposredna demokracija (npr. samodoločanje in samoupravljanje entitet) in transnacionalni prevodi (npr. implementacija libertarnega municipalizma v libertarni boj Kurdov in resonanca v drugih delih Bližnjega vzhoda ter nazaj v Evropo in ZDA ter priznanje in ovrednotenje izključenih libertarnih demokratičnih praks in potencij globalnega Juga), temveč tudi njihove resonance in postajanja, kot je denimo »preudarno znanje za dostojno življenje« (*prudent knowledge for a decent life*) (Santos, 2014), so situirani v združevanju doslej nezdružljivih in razločljivih znanj, vednosti, stališč, vrednot, spretnosti, nazorov ter seveda praks. To je še pred Kurdi uspelo pokazati z apatistom v Mehiki s samodoločanjem oziroma *autogestión*, še pred njimi snovalcem participatornega proračuna v Portu Alegru v Braziliji in še pred njimi indijskim rudarjem, staroselcem (adivasiem) in Dalitom v gibanju Čatisgarhska osvobodilna fronta ter še pred njimi venezuelski kooperativi kooperativ Cecosesoli – o vseh teh primerih sem že pisala sama (Gregočič, 2005, 2009, 2011, 2017; Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016), kot tudi vrsta drugih domačih in tujih avtorjev.

Kot tretje pa se v članku eksplicitno sprašujem tudi to, zakaj je epistemologija izpadla iz kurikulumov, iz premislekov sodobne pedagogike in andragogike, pa tudi širše iz družboslovnih in humanističnih premislekov. Vrniti epistemologijo v jedro vsakega učnega programa (predmeta, gradiva, premisleka) bi že samo po sebi pomenilo nenehno preizpraševanje, kdo podaja določeno znanost; kako jo podaja; komu je namenjena; zakaj in kaj pri tem izpušča; kaj s tem povzroča itn. Zakaj sta pedagogika in andragogika izgubili epistemologijo kot sidrišče, na katerem bi konstruirali svoje poglede, obravnave, znanje, vedenje? Oziroma kakšno epistemologijo, če sploh, še osmišljati v svojih izobraževalnih in raziskovalnih procesih? Zlasti pa zakaj sta prav pedagogika in andragogika, podobno kot preostalo družboslovje, epistemologijo žrtvovali za metodologijo, ki je danes postala alfa in omega zahodnih znanosti, tudi evropskih projektov, čeprav sama na sebi – kot orodje – ni sposobna ponuditi novih teoretskih ali pa epistemoloških vpogledov? Ali lahko ponoven premislek epistemologij pomaga pri preiščanju temeljnih izzivov, pred katerimi stojimo kot pedagogi, kot skupnost in kot družba, ali pa bomo ostali sprijaznjeni z življenjem v »demokratični« družbi, ki nas pelje v novo obliko fašizma, v *pluralni fašizem*, ki ga zgodovinsko gledano še nikdar nismo imeli (Santos, 2007b, str. 62)? To vprašanje puščam odprto, v premislek in refleksijo.

LITERATURA

- Agamben, G. (2004a). *State of exception*. Chicago: University of Chicago Press.
- Agamben, G. (2004b). *Homo sacer: suverena oblast in golo življenje*. Ljubljana: Študentska založba.
- Avtorska skupina (Culiberg, L., Močnik, R., Breznik, M., Krašovec, P., Nikčević, D. in Bembič, B.) (2013). *Kaj po univerzi?* Ljubljana: Založba *cf.
- Balibar, É (2004a). *We, the people of Europe? Reflections on transnational citizenship*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Balibar, É (2004b). Ali obstaja ‚neorasizem‘? *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 32 (217/218), 115–125.

- Biehl, J. (2012). *Bookchin, Öcalan, and the dialectics of democracy*. Konferenca *Challenging capitalist modernity: Alternative concepts and the Kurdish question*, Nemčija: Hamburg, 3.–5. februar 2012. Pridobljeno s <http://new-compass.net/articles/bookchin-%C3%B6calan-and-dialectics-democracy>.
- Bloch, E. (1986). *The principle of hope*. Oxford: Blackwell.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York/London: Routledge.
- Bookchin, M. (1987). Thinking ecologically: A dialectical approach. *Our Generation*, 18(2), 3–40.
- Bookchin, M. (1990a). *Remaking society: Pathways to a green future*. Boston: South End Press.
- Bookchin, M. (1990b). Ecologizing the dialectic. V J. Clark (ur.), *Renewing the earth: The promise of social ecology: a celebration of the work of Murray Bookchin* (str. 202–219). London: Green Print.
- Bookchin, M. (1991). *The ecology of freedom: The emergence and dissolution of hierarchy*. Montreal: Black Rose Books.
- Bookchin, M. (1996a). *The philosophy of social ecology: Essays on dialectical naturalism*. Montreal: Black Rose Books.
- Bookchin, M. (1996b). *Urbanization without cities: The rise and decline of citizenship*. Montreal: Black Rose Books.
- Bookchin, M. (1999). Nature, first and second. V J. Biehl (ur.), *The Murray Bookchin reader* (str. 37–57). Montreal: Black Rose Books.
- Bookchin, M. (2005). Libertarni municipalizem: pregled. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 33 (219), 17–30.
- Burç, R. (2016). *Confederal Kurdistan: The ‚Commune of Communes‘*. Pridobljeno s <http://www.kurdishquestion.com/article/3228-confederal-kurdistan-the-039-commune-of-communes-039>.
- Casier, M. in Jongerden, J. (2012). Understanding today's Kurdish movement: Leftist heritage, martyrdom, democracy and gender. *European Journal of Turkish Studies*, 14, 2–10.
- Cattivo, Il L. (2014). *The „Kurdish Question“ ISIS, USA, etc.* Pridobljeno s https://endnotes.org.uk/other_texts/en/il-lato-cattivo-the-kurdish-question.
- Chodorkoff, D. (1983). The utopian impulse: reflections on a tradition. *Harbinger: a Journal of Social Ecology*, 1(1), 69–80.
- Chodorkoff, D. (1998). *Education for social change*. Pridobljeno s <http://www.boinklabs.com/piper-mail/anoked-l/1998-December/000155.html>.
- Colectivo situaciones. (2003). *Sobre el militante investigador*. Pridobljeno s <http://eicpc.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es>.
- Colectivo situaciones. (2005). Something more on research militancy: Footnotes on procedures and (in)decisions. *Ephemera*, 5(4), 602–614.
- Dirik, D. (2016). Building Democracy Without the State. Pridobljeno s <http://www.truth-out.org/opinion/item/35441-building-democracy-without-the-state>.
- Douglas, I., Albayaty A. I. in Al Bayaty, H. (2010). Genocid Združenih držav Amerike v Iraku. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 38(239), 25–67.
- Field, J. (2016). *Change, power and adult learning in an accelerating world* (Predavanje na Osmi trienalni konferenci *Evropskega združenje za raziskovanje izobraževanja odraslih – ESREA* z naslovom *Imagining diverse futures for adult education: questions of power and resources of creativity*, 8.–11. september 2016, Maynooth University, Irska).
- Gregorčič, M. (2005). Uvod v socialno ekologijo. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 33(219), 11–16.
- Gregorčič, M. (2009). Socialna ekologija in inovativni primeri trajnostnega razvoja. V G. Slavko (ur.), *Za manj negotovosti: aktivno državljanstvo, zdrav življenjski slog, varovanje okolja* (str. 263–275). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Gregorčič, M. (2011). *Potencia. Samoživost revolucionarnih bojev*. Ljubljana: Založba *cf.
- Gregorčič, M. (2017). Learning in the self-determining rebel communities. *Journal of Intergenerational Relationship*, 15(1), 64–75.
- Gregorčič, M. in Jelenc Krašovec, S. (2016). Družbene in učne prakse v procesih participativne demokracije: študija primera samoorganiziranih skupnosti v Mariboru v Sloveniji, kontekstualizirana prek e-participatornega proračuna v Réykjaviku na Islandiji. *Sodobna pedagogika*, 67(4), 82–97.
- Haig-Brown, C. (2003). Creating spaces: Testimonio, impossible knowledge, and academe. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(3), 415–433.
- Hardt, M. (2011). The militancy of theory. *South Atlantic Quarterly*, 110(1), 19–35.
- Jongerden, J. in Akkaya, A. H. (2012). Democratic confederalism as a Kurdish spring: The PKK and the question for radical democracy. *European Journal of Turkish Studies. Social Sciences on Contemporary Turkey*, 6(1), 163–165.
- Lerner, M. J. (1980). *The believe in a just world: A fundametal delusion*. New York: Plenum.
- Malo, M. M. (2004). *Nociones comunes, parte 2: del análisis institucional a experiencias contemporaneas entre investigacion y militancia*. Pridobljeno s <http://eipc.net/transversal/0707/malo/en>.
- Mato, D. (2000). Not 'studying the subaltern', but studying with 'subaltern' social groups, or, at least, studying the hegemonic articulations of power. *Nepantla-Views from South*, 3(3), 479–502.
- Močnik, R. (2001). Ali univerza lahko nudi začasno zatočišče teoretski produkciji? *Družboslovne razprave*, 17(37/38), 97–108.
- Močnik, R. (2006). *Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika*. Ljubljana: Založba *cf.
- Močnik, R. (2012). Konec univerze, zmaga visokega šolstva: bo teorija ostala brez institucionalne podpore? V I. Žagar in A. Korsika (ur.), *(Pre)držna Slovenija* (str. 43–71). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Močnik, R. (2013). Historical transformation and epistemological discontinuity. *Filozofija i društvo*, 24(4), 30–62.
- Saeed, S. (2014). *The Kurdish national movement in Turkey: From the PKK to the KCK*. (Doktorska disertacija). Pridobljeno s <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/16936/SaeedS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Santos, B. de Sousa (2002). *Towards a new legal common sense*. London: Butterworth.
- Santos, B. de Sousa (2004). A critique of lazy reason: Against the waste of experience. V I. Wallerstein (ur.), *The modern world-system in the longue durée* (str. 157–197). Boulder: Paradigm Publishers.
- Santos, B. de Sousa (2005). Participatory budgeting in Porto Alegre: Toward a redistributive democracy. V B. de Sousa Santos (ur.), *Democratizing democracy. Beyond the liberal democratic canon* (str. 307–376). Londores: Verso.
- Santos, B. de Sousa (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23(2/3), 393–399.
- Santos, B. de Sousa (ur.) (2007a). *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*. London: Verso.
- Santos, B. de Sousa (2007b). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45–89.
- Santos, B. de Sousa (ur.) (2007c). *Cognitive justice in a global world: Prudent knowledge for a decent life*. Lanham: Lexington.
- Santos, B. de Sousa (2009). A Non-Occidental West? Learned ignorance and ecology of knowledge. *Theory, Culture & Society*, 26(7/8), 103–125.
- Santos, B. de Sousa (2010). From the postmodern to the postcolonial – and beyond both. V E. G. Rodriguez, M. Boatca in S. Costa (ur.), *Decolonizing European sociology. Transdisciplinary approaches* (str. 225–242). Farnham: Ashgate.

- Santos, B. de Sousa (2014). *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London in NY: Routledge.
- Santos, B. de Sousa (2016). *Epistemologies of the South. Building public space upon absences and emergences* (uvodno predavanje na simpoziju What time is it on the clock of the World, mednarodni festival o feminizmu in javnem prostoru, Hamburg. Pridobljeno s <https://vimeo.com/167930521>.
- Shukaitis, S., Graeber, D. in Biddle, E. (ur.) (2007). *Constituent imagination: militant investigations// collective theorization*. Oakland: AK Press.



Annette Sprung

DEALING WITH DIVERSITY AND ANTI-RACISM IN ADULT EDUCATION

An institutional perspective

ABSTRACT

This paper discusses organisational development in institutions of adult education aimed at enhancing diversity and preventing the discrimination of migrants. A critical analysis of three approaches, intercultural opening, managing diversity and fighting institutional racism, will be presented and amplified in the light of critical whiteness studies. The concepts differ in terms of their main goals, traditions, fields of practice and discourses of legitimation. The paper is based on the theoretical and empirical results of an Austrian applied research project, which explored how adult education institutions deal with migrant-related diversity. Finally, a strategic approach for opening up Austrian adult education for migrants, which was developed as part of the project, is presented.

Keywords: migration, institutional discrimination, diversity management, intercultural opening, critical whiteness

SOOČANJE Z RAZNOLIKOSTJO IN ANTIRASIZMOM V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH: INSTITUCIONALNI POGLED - POVZETEK

Članek obravnava organizacijski razvoj v ustanovah za izobraževanje odraslih, katerega cilj je krepitev raznolikosti in preprečevanje diskriminacije migrantov. Kritičen pretres treh pristopov, interkulturalnega odpiranja, upravljanja raznolikosti in boja proti institucionalnemu rasizmu, je predstavljen in poglobljen z vidika kritičnih študij belskosti. Koncepti se razlikujejo glede na svoje glavne cilje, tradicije, področja prakse in diskurze legitimacije. Članek je nastal na podlagi teoretičnih in empiričnih rezultatov avstrijskega raziskovalnega projekta, ki je raziskoval, kako se ustanove za izobraževanje odraslih soočajo z raznolikostjo v povezavi z migranti. Ob koncu je predstavljen strateški pristop, razvit v okviru projekta, ki bi avstrijsko izobraževanje odraslih naredil bolj odprto za migrantsko populacijo.

Ključne besede: migracije, institucionalna diskriminacija, upravljanje raznolikosti, interkulturalno odpiranje, kritične študije belskosti

INTRODUCTION

European discourse on migration has been dominated by the issue of refugees for the past two years. Apart from this contemporary phenomenon, migration has been contributing to the demographic diversification of many countries for a long time; it is a phenomenon which causes social change and poses new challenges for host countries as well as for countries of origin. New patterns of mobility, including transnational migration, are appearing and changing our ideas of identity, space and relationship building (Pries, 2008). European policies address these phenomena in a variety of ways. They encompass both restrictive and inhumane border regimes aimed at ‘defending’ the EU against refugees or third country immigrants, as well as anti-discrimination strategies and the facilitation of mobility within the European Union (e.g. through the development of the European Qualification Framework). The EU-28 foreign-born population was about 54 million in 2015. Of these, 19.8 million people were born in a different member state, while 34.3 million were born outside the EU-28 (Eurostat, 2017). In Austria, where my research takes place, the percentage of the foreign-born population was 18.3 % at the beginning of 2016 (Statistik Austria, 2016, p. 23).

Dealing with migration has become a topical issue in every sphere of society, one which also impacts the field of adult education. Migration regimes assign a specific role to adult education as a tool of so-called integration policies. The role adult education is expected to play in these regimes often implies functions of control and selection, sometimes with serious existential consequences for the migrant participants. For example, immigrants from non-EU-countries are obliged to pass certain language tests to acquire a residence permit in Austria. Refugees must participate in so-called ‘values courses’, a new programme which has recently been implemented in Austria and has been accompanied by highly problematic discourse on the cultural ‘otherness’ of refugees. In my view, the whole debate implies the notion of the ‘backward’ Oriental (as described, for example, by Edward Said, 1991), who must be ‘civilised’ by adult education. Interestingly, there was hardly any critical discussion on the issue within Austrian adult education circles when these programmes were implemented. It can be stated that, in general terms, migration has created new areas of work for adult education, new target groups and new requirements for teaching and training. Additionally, new actors and institutions are appearing on the scene.

The dominant perspective concerning migration and adult learning still focuses on immigrants as a *target group* in education, often in a deficit-oriented manner. In contrast, migrants rarely seem to be thought of as professionals, decision makers or leaders in the field of education. This is framed as an unquestioned ‘normality’ in most cases, with ‘native’ instructors on one side and migrant learners on the other (Kukovetz and Sprung, 2014). But there are also other issues that seem to remain less acknowledged, such as the perspective on the *institutions* of adult education, which in themselves cause and reproduce exclusion. The most common debates in adult education concern the appropriate methods and concepts for teaching migrant learners, predominantly framed by the

on-going debates on integration. Meanwhile, another important aspect remains largely underdeveloped: there are still not many programmes that also address the ‘native’, majority population and which deal with social change through migration, for example, in terms of fighting racism and prejudice.

My paper discusses how adult education can deal with the topic of migration and the related issue of racism within its *organisational* dimension. I want to emphasise the issues enumerated above, which seem to have been neglected both in research and practice – that is to say, the challenges that especially institutions and their development face in terms of enhancing diversity and avoiding racism and discrimination. A critical analysis of the three main approaches is presented, which are described in the literature and referred to in the practical field (my point of reference here is mainly the German-speaking context). The concepts I employ are ‘intercultural opening’, ‘managing diversity’ and ‘fighting institutional racism’. The approaches differ in terms of their main goals, their traditions, their fields of practice and the discourses of legitimation that underlie them (for example, social justice, recognition of differences, economic success, etc.). I will also look critically at the increasing popularity surrounding ‘diversity’, and its consequences in terms of de-politicisation. In the second section, I will focus on the situation in Austria. This part draws on selected empirical outcomes of an Austrian applied research project I conducted with a transdisciplinary team between 2012 and 2014. The project involved numerous stakeholders from the field of Austrian adult education and led to the development of a strategy to raise awareness about the topic of migration and institutional discrimination in adult education. This approach will be presented in the final part of the paper.

CONCEPTS OF ORGANISATIONAL DEVELOPMENT IN A MIGRATION SOCIETY

Intercultural opening

The first approach I want to describe is known as ‘intercultural opening’ in German speaking countries (Griese and Marburger, 2012). It was developed in the 1990s in Germany within social services and public administration. Empirical studies had shown that these services did not reach migrants to the same extent that they were accessed by native residents, although the social situation of the immigrant population indicated an even higher need for support (Barwig and Hinz-Rommel, 1995; Schröder, 2007). Several analyses identified the presence of various barriers, and so the concept of ‘intercultural opening’ (interkulturelle Öffnung) was developed in an effort to change the situation. The novelty of this approach was that *the institutions* were asked to take responsibility and to become ‘open’ for all citizens by adapting their strategies and the services provided. Before this time, many tasks concerning migrants had been delegated to specialised institutions for integration issues (which is still partly the case). The normality of a diverse society should be recognised and met in an appropriate way by *all* organisations. At first, such new concepts were implemented in public social services for children and youth, and later in other

organisations, such as hospitals and educational institutions. The public administration of the city of Munich, Germany, was one of the first organisations to develop a strategy of intercultural opening for its youth welfare office. The idea is to promote change at all levels of the organisation, including a clear mission statement, new procedures, human resources development and more concrete programmes and activities geared towards the users (Schröder, 2007; Hagemann and Vaudt, 2012). Many concepts suggested that changes should be implemented in the processes of quality management (Göhlich et al., 2013). The discourses underlying these approaches can be labelled as *equality* and *inclusion*. If we look for terms such as anti-discrimination or racism in papers on the topic, we hardly ever find anything. Some parts include implicit ideas of anti-discrimination, but the dominant wording is about inclusion.

One of the areas that can be viewed critically is terminology: when we speak about ‘intercultural opening’, the focus is on ‘culture’. Critical migration research has generated analysis on the dangers of setting up ‘culture’ as the most important category in this context. Analysing inequality in terms of cultural difference quickly leads to the ‘othering’ of migrants and to the concealment of aspects like social status and structural deficits (Mecheril et al., 2010). Another point of criticism concerns practice: we can see that most institutions that claim to work on their openness simply delegate this responsibility to their employees and tell them to become more qualified in the intercultural field (Foitzik and Pohl, 2009; Sprung, 2011). The challenge thus becomes individualised and personalised. Finally, from an intersectional viewpoint, this approach does not consider other aspects of inequality, for example, gender and age to mention only two (Winkler and Degele, 2010).

Diversity management

The second approach is diversity management, which takes into account several dimensions of diversity: not only ethnicity and religion, but also gender, age, class, disabilities and others. There has been a significant increase in the popularity of diversity management in recent years, and it is interesting to reflect on the reasons for its success. For example, it can be supposed that the idea fits rather well into the (neoliberal) semantics of managing, administration and measuring, which are also influential trends in adult education. Furthermore, the vagueness of the term might also be the reason for its high interconnectedness to many actors and institutions – in many contexts, diversity has already become a buzzword (Baader, 2013).

Diversity management originates from two sources. On the one hand, it was developed in the company management context and relates to economic goals by handling diversity as a resource. I like to call it, in reference to Abdul-Hussain and Hoffmann (2013), the *market approach*. On the other hand, it is rooted in the empowerment and civil rights movements in the USA, and aims to counter discrimination. Abdul-Hussain and Hoffmann (2013) call this the *political-normative approach*; in other words, we can identify the two poles as ‘equity’ and ‘business’ (Emmerich and Hormel, 2013). Many concepts – and this

is a central point of the critique – place the issue of economic profit at the forefront and neglect issues concerning power relations and inequality. The trend of mainstreaming processes could be seen as the ‘normalisation of difference’ (Kessl and Plößer, 2010). Consequently, programmes which focus explicitly on exclusion and discrimination could be seen as expendable (likewise affirmative action, etc.). Because of criticism in the pertaining discourse, many institutions today simply claim that they are able to combine both concerns (profit and anti-discrimination). It is doubtful whether this is even possible, or that they seriously uphold their claim (Emmerich and Hormel, 2013; Gomolla, 2013). Finally, we should reflect on whether the potential inclusion of all dimensions of diversity leads to a lack of attention being paid to specific aspects, the differences, and also the various needs that could be linked with those aspects. In practice, we often find solely a gender strategy behind the label of diversity management and merely isolated actions are realised. In many cases, an enhancement of the institution’s image is at the centre of their concerns, so we must always ask critically if this is just ‘diversity talk’ or if there is more to it. The question cannot be easily answered because the label of diversity management is used to cover different practices, which means that every case needs to be looked at more closely. I would claim that diversity itself has become diverse!

Fighting institutional racism

The third perspective is the dismantling of institutional racism, which is not a very common concept in the German/Austrian context (Gomolla, 2010). Nevertheless, I discuss it here because I think it contains important ideas in terms of fighting racism and discrimination and should become a key approach in adult education. Institutional discrimination and racism have been intensively discussed in the UK for almost 20 years. The well-known Macpherson Report drew attention to the fact that organisations and services may fail to provide appropriate support to certain people simply because of their ethnic origins (Gomolla, 2010, pp. 68ff.). Discriminatory practices are often embedded in institutional and organisational contexts. Moreover, institutional discrimination does not encompass only one organisation but a whole set of laws, political strategies, professional norms, organisational structures, established practices and values in the socio-cultural context.

Discrimination comes from prejudice as well as from ignorance and small-mindedness. Non-recognition of discrimination leads to such practices becoming an important part of an organisation’s culture (Gomolla, 2010). Racial and ethnic stereotypes act as sources of discrimination. Furthermore, sources of discrimination could be gender constructions or the category of social class (among others), which often intersect with racism.

Institutional discrimination occurs, for example, if a general rule appears to be ‘neutral’, yet nonetheless is discriminatory in its effects. This is because the different living conditions and circumstances of the people concerned are not taken into account. Institutional discrimination involves forms of direct discrimination as well as inequality that results from ‘neutral’ regulations (Hormel, 2007, pp. 79ff.). A simple example are the entrance examinations used in vocational training, which sometimes put people at a disadvantage

because they are not native speakers, or because questions might be posed in a specific way that favours the dominant cultural understanding. Equal conditions do not automatically ensure equal opportunities. Such practices ignore the fact that there are privileged and disadvantaged groups predisposed to different outcomes in realising their agency.

Compared to the two other approaches, managing diversity and intercultural openness, the idea of fighting institutional discrimination focuses explicitly on discrimination, racism and power relations. It is important to be aware of the phenomenon as not only an individual challenge but also to emphasise its structural side. A critical objection against this perspective is the risk of victimising migrants and neglecting the perspectives of the actors and their strategies.

Another difficulty – and this is especially true for Germany and Austria – concerns the fact that racism and discrimination are somehow taboo, not least because of the Nazi history of the region. When talking about racism, many people show immediate resistance and are no longer open to reflection. Nevertheless, I am convinced that we should not be too cautious or too diplomatic in this respect: it is necessary to put a name to such phenomena and to act against them. By using specific and clear terminology, we contribute to establishing new ways of understanding things and create better opportunities for appropriate action.

General challenges

We now look at some more general aspects concerning the approaches described above. What should be reflected on critically in any case is the starting point of all the concepts – strictly speaking, the idea of a specific meaningful *difference*. Difference is constructed in reference to certain characteristics, which then leads to the definition of categories and ultimately to the attribution of (educational) relevance to these categories. Consequently, reactions occur in relation to the concepts of diversity and multiculturalism and are mainly expressed in the semantics of recognition (Emmerich and Hormel, 2013, p. 13): diversity is reinterpreted from a potential problem into an opportunity. The problem is that an affirmative way of dealing with differences reproduces practices of labelling and the categories themselves. However, the practices and patterns of differentiation and ascription that underlie the approaches should generally be questioned and deconstructed (Mecheril and Tißberger, 2013, p. 69). In this way, the analysis of the social context and the interests of the different actors, including power relations, come to the fore. Without reflection on and deconstruction of the basic categories, all three concepts tend ultimately to contribute to de-politicisation.

CRITICAL WHITENESS STUDIES¹

Theories of institutional discrimination explore discrimination not only as prejudice or particular acts performed by individuals (or groups) but as embedded in the structures, rules and culture of organisations. They point to institutional responsibility to prevent racist practices. Theories of critical whiteness add a similar but in some ways different perspective to the discussion because they also analyse invisible and unquestioned norms (Colin and Lund, 2010; Tißberger et al., 2006; Rögglä, 2012). White privilege becomes manifest under certain hegemonic structural and institutional conditions. But whereas theories of institutional racism mainly address the consequences for the subjects who are disadvantaged by these structures, we learn from critical whiteness theory to also draw attention to the question of how the agents of the dominant context profit from the exclusion of others. In concrete terms, these are the institutions of adult education and their representatives.

Before I discuss some ideas from critical whiteness studies, my use of the term ‘whiteness’ has to be made clear. This is important because there are several critical arguments that concern the transferability of the concept of critical whiteness to the European context – especially the German speaking one, where ‘race’ terminology has a strong biologicistic connotation in connection with the history of the Nazi regime. Furthermore, terms like ‘Black’ or ‘White’ are not often used in terms of race as a construction which refers to the heritage of slavery or white supremacy. European racism goes back to colonialism and the concept of ‘foreigners’ in terms of postcolonial migration, etc. According to Dietze (2006, p. 221), in Europe it is not ‘colour’ but ‘territory’ (in an ideological sense) which marks the meaningful difference. In addition, the new and dominant modes of racism we face in many countries today (e.g. culture-based ascriptions) are mainly directed towards Muslims or people who emigrated from certain regions which are viewed pejoratively in public discourse – this could be migrants from less developed third world countries as well as from ‘poorer’ European states. Besides this new racism, we also still find the ‘classic’ forms of racist exclusion, for example, towards people of African descent. Thus, when I talk about critical whiteness studies, I define ‘non-whites’ as those people who do not correspond to the dominant norm of white individuals in the broader sense I have explained above.

‘Whiteness’ was already at the centre of analysis in early 20th century in the critical reflections of Black authors and civil rights activists, e.g. W.E.B. Du Bois and James Baldwin. It was further developed as so-called Critical Whiteness Studies in the early 1990s (Walgenbach, 2008, p. 46; Giroux, 1997, p. 289). The concept of whiteness refers to the relation between racial categories and power, ‘concentrating on the privileges granted only to whites’ (Lund, 2010, p. 16). Generally, studies of white people presume that the subjects

¹ This chapter is based on parts of an earlier publication: Sadjed, A., Sprung, A. and Kukovetz, B. (2015). The use of migration-related competencies in continuing education. Individual strategies, social and institutional conditions. *Studies in Continuing Education*, 37 (3), 286–301.

of the study are racially neutral if racism is not being directly addressed (Frankenberg, 1993, p. 18, referred to in Lund, 2010, p. 17). Therefore, whiteness is invisible, but at the same time very powerful as it is connected with a wealth of privileges in everyday life.

As previously mentioned, the concept of white privilege is strongly related to theories of institutional racism and discrimination. Both point to invisible and unquestioned norms. White privilege becomes manifest under certain hegemonic structural and institutional conditions. Therefore, the claim of critical whiteness reflecting on white privilege has to be strengthened in theories of institutional discrimination. To change their structures, institutions must become aware of the advantages they have because of the exclusion of certain groups and be ready to give up those benefits. McIntosh (1990) compared the notion of white privilege with her experiences in the gender debate. Even though men recognised the disadvantages of women, at the same time, they did not acknowledge their own privilege; they could not see that they gain from women's disadvantages and were not willing to withdraw their privileges. McIntosh makes us aware that the same is true for white privilege. She describes this oppression as more than individual acts of racism, but as invisible and unconscious systems conferring dominance on whites. The system works by pretending that the lives of whites are the norm and even the ideal (McIntosh, 1990). McCann (2008, p. 4) puts it in a nutshell: 'The invisibility of whiteness exemplifies how whiteness is constructed as a norm, and neutral; thus, it is accepted as a universal standard.' Significantly, white privilege should also be seen in terms of intersectionality (e.g. McIntosh, 1990; McCann, 2008, p. 7, 10).

APPROACHES TO PROMOTE ANTI-DISCRIMINATION STRATEGIES IN ADULT EDUCATION – AN EXAMPLE FROM AUSTRIA

Selected findings

In a research project we conducted in Austria between 2012 and 2014, we explored how institutions of adult education deal with social change through migration. A special focus of the study was the access of professionals with migrant biographies to employment in the field of adult education. We asked participants about limiting and beneficial conditions, structural (political, institutional) frameworks and the individual strategies to develop their careers. We conducted qualitative interviews, online surveys, participatory research workshops and focus groups with experts from migrant communities and from adult education. The results concerning the individual experiences of professionals have already been presented in several publications (Kukovetz and Sprung, 2014; Kukovetz, Sadjed and Sprung, 2014). What mainly concerns us here are our findings from the interviews on institutional influences and three case studies we conducted in institutions of adult education.

Our empirical (non-representative) research suggests that most adult education institutions in Austria have not implemented far-reaching reforms of diversity or anti-discrimination. Many of them offer specific programmes for migrants, or are generally facing increasing diversity in terms of languages and cultures amongst their participants. But

there is still a kind of ‘division of business’ between the providers who feel responsible for migrants, and others who don’t make an active effort to address this target group. Besides implementing specific courses, some organisations have also reacted by suitably training their employees. Migrants seem to be underrepresented not only in educational professions but in qualification programmes for occupation in adult education as well (Kukovetz, Sadjed and Sprung, 2014).

Examples of good practice in institutions that already act on different levels to open up their organisation can be found, but these are unfortunately isolated cases. In general, providers who traditionally deal with disadvantaged learners have made more progress than others, for example, some of the folk high schools in Vienna, which has a high immigrant population. We also found some institutions in the field of women’s education to be more up to the challenge. The diversity management approach turned out to be most common and accepted. In contrast, explicit strategies aimed at anti-discrimination were found to be extremely rare.

Opening up to diversity and anti-discrimination essentially includes appropriate strategies in human resources development. Besides the necessity of continuing education for adult educators, institutions also have to reflect critically on their hiring policies. The findings of our study showed that professionals with a migrant biography face several obstacles in their access to skilled jobs in adult education. Language skills seem to be a crucial point. For example, the requirement of speaking ‘perfect’ German turned out to be a widely unquestioned norm in all institutions we talked to. Furthermore, the employers neither tried to establish the level of language skill that would actually be required in different fields of work, nor provide any support structures for migrant professionals after they had joined the organisation. These could include concrete measures to continuously improve their German skills or support strategies for certain tasks such as drafting written reports.

Another factor that proved to be difficult for the professionals was that certificates from their countries of origin were not recognised. In general, they often had the impression of not being perceived as competent people, and felt that they had to continually prove that they were effectively skilled and doing a good job. Furthermore, institutions of adult education have mostly not developed systematic procedures to protect and support migrant employees when it comes to concrete issues of discrimination (amongst colleagues or in interactions with participants).

In particular, our study identified some discriminatory effects that emerge from general regulations. For example, many institutions are funded by public employment offices within a competitive, point-based system. Institutions have to apply for funding by submitting concrete concepts for vocational training courses. Amongst other criteria, the qualifications of the educators are a crucial factor in receiving points and therefore funding. Consequently, institutions would avoid employing professionals who do not have an Austrian diploma, which disadvantages professionals with migrant backgrounds, even though they are skilled and the institution would like to employ them.

Guidelines for adult education in migration societies – development and outlook

The methodological setup of our research enabled us to use on-going participatory processes. Based on an inspiring exchange with stakeholders from adult education and migrant communities, and following intense discussions during the project's final conference in 2014, we decided to develop a strategy to raise awareness to promote anti-discrimination and diversity in the field. The participants of the conference wanted 'guidelines for adult education in migration societies' in connection with our research to be drafted. We suggested setting up a participatory process to develop the guidelines in a shared, communicative setting. This process ranged over a year and led to several meetings of working groups in different regions of Austria. The final document was agreed upon in 2015; the guidelines should evoke reflection and discussion within institutions but also provide concrete starting points and examples for change; they point to the general principles of an institution, aspects of human resource development (e.g. recruiting), language policies and so on.

The 'Bundesinstitut für Erwachsenenbildung', which is the leading Austrian institution of adult education, took on the responsibility to promote and distribute the guidelines to other institutions in the field. There have been three follow-up conferences so far, but unfortunately the process has stalled somewhat at present. We are convinced that more activities are needed to provide concrete support for institutions that are interested in taking concrete action to promote anti-discrimination. Lack of funding has meant that we have so far been unable to undertake a project to continue our work and hope that this encouraging process will be developed further soon. Nevertheless, every institution can potentially draw on the guidelines, which have been published and are now available on the Internet².

If we aim to overcome racism, white supremacy and inequalities in migration societies, and engage in establishing structures of equality, it is important to also raise awareness about these issues as institutional phenomena. Austrian adult education, as is probably the case in many other countries, has strong tendencies to reflect the white supremacy of its society. Aspects of institutional discrimination and white privilege have to be analysed in society in general, as well as in the adult education system in particular. In conclusion, I would like to mention that universities should also be a target group for the processes described in this paper and develop strategies to reflect on institutional racism and their responsibility to take action. Various efforts can be made to reduce barriers and the guidelines offer some ideas and concrete suggestions to be taken up.

REFERENCES

- Abdul-Hussain, S. and Hoffmann, R. (2013). *Themendossier 'Diversitätsmanagement'*. Retrieved from <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/geschichte.php>.
- Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – 'Diversity' as a buzzword. In K. Hauenschild, S. Robak and I. Sievers (Eds.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (pp. 38–59). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

² <https://migrationsgesellschaft.wordpress.com/>

- Barwig, K. and Hinz-Rommel, W. (Eds.). (1995). *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Colin, S. and Lund, C. (2010). (Eds.). *New Directions for Adult and Continuing Education*. (Special Issue: White Privilege and Racism). *Perceptions and Actions*, 125.
- Dietze, G. (2006). Critical Whiteness Theorie und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion. In M. Tißberger et al. (Eds.), *Weiß – Weißsein – Whiteness: Kritische Studien zu Gender und Rassismus* (pp. 219–248). Frankfurt a.M.: Lang.
- Emmerich, M. and Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- Eurostat (2017). *Migration and migrant population statistics*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics.
- Foitzik, A. and Pohl, A. (2009). Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In W. Scharathow and R. Leiprecht (Eds.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit* (pp. 61–76). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Giroux, H. (1997). Rewriting the Discourse of Racial Identity: Towards a Pedagogy and Politics of Whiteness. *Harvard Educational Review*, 67(2), 285–320.
- Göhlich, M. et al. (Eds.). (2013). *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden: Springer.
- Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel and A. Scherr (Eds.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (pp. 61–93). Wiesbaden: VS.
- Gomolla, M. (2013). Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele. In M. Göhlich et al. (Eds.), *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung* (pp. 25–36). Wiesbaden: Springer.
- Griese, C. and Marburger, H. (Eds.). (2012). *Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg.
- Hagemann, T. and Vaudt, S. (2012). Strategien und Instrumente der Organisationsentwicklung zur interkulturellen Öffnung. In C. Griese and H. Marburger (Eds.), *Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch* (pp. 61–77). München: Oldenbourg.
- Hormel, U. (2007). *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. and Plößler, M. (Eds.). (2010). *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kukovetz, B. and Sprung, A. (2014). Is adult education a 'white' business? Professionals with migrant backgrounds in Austrian adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)*, 5(2), 161–175.
- Kukovetz, B., Sadjed, A. and Sprung, A. (2014). *(K)ein Hindernis? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung*. Wien: Löcker.
- Lund, C. (2010). The Nature of White Privilege in the Teaching and Training of Adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 125, 15–25.
- McCann, K. (2008). *Re/Deconstruction of Whiteness? Racial Consciousness versus Racial Abolition*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, TBA, Montreal, Quebec, Canada. Retrieved from http://citation.allacademic.com/meta/p229858_index.html.
- McIntosh, P. (1990). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Independent School*, 49 (2), 31–36.

- Mecheril, P. and Tißberger, M. (2013). Ethnizität und Rassekonstruktion – Ein rassismuskritischer Blick auf Differenzkategorien. In K. Hauenschild, S. Robak and I. Sievers (Eds.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (pp. 60–71). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Mecheril, P. et al. (Eds.). (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Pries, L. (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Röggla, K. (2012). *Critical Whiteness Studies*. Wien: Mandelbaum.
- Said, E. (1991). *Orientalism*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Schröer, H. (2007). *Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten*. Retrieved from http://www.content-zwh.de/intqua/fileadmin/user_upload/pdf/01_IQInterkulturelleOeffnung_web.pdf.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Statistik Austria. (2016). *migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2016*. Wien: Statistik Austria.
- Tißberger, M. et al. (Eds.). (2006). *Weiß – Weißsein – Whiteness: Kritische Studien zu Gender und Rassismus*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Walgenbach, K. (2008). Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische Gender- und Bildungsforschung. In W. Gippert, P. Götte and E. Kleinau (Eds.), *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven* (pp. 45–66). Bielefeld: transcript.
- Winkler, G. and Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.



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 preseganju rasizma v izobraževalnih prostorih, kot je tudi visokošolski prostor, je v prvi vrsti preseganje 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 preseganja 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 preseganju 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-isma*) 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 paradigmatični 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 bolje 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 hermenevitične 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 Slovenija 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 stanovanci 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 stanovalci 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 vleкло 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 dojemanju 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 življenja 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.



Sara Brezigar

ETNIČNA DISKRIMINACIJA MED ŠOLANJEM V RS: STANJE IN IZZIVI

POVZETEK

Prispevek obravnava etnično diskriminacijo med šolanjem v RS. V prvem delu avtorica opiše, kaj je etnična diskriminacija, kakšne oblike etnične diskriminacije poznamo in zakaj je etnična diskriminacija tako trdoživ pojav. Nadalje pojasni, zakaj ima prav področje šolanja posebno vlogo pri preprečevanju in odpravljanju etnične diskriminacije v družbi. V drugem delu prispevka skozi predstavitev štirih načinov za ugotavljanje obstoja in merjenje etnične diskriminacije oriše stanje na področju šolanja v RS in poda razmislek o izzivih, s katerimi se soočamo pri preprečevanju in odpravljanju diskriminacije.

Ključne besede: etnična diskriminacija, šolanje, diskriminacije v Sloveniji, merjenje diskriminacije

DISCRIMINATION ON ETHNIC GROUNDS IN SLOVENIAN EDUCATION: EXISTING CONDITIONS AND CHALLENGES - ABSTRACT

The article deals with discrimination on ethnic grounds in Slovenian education. In the first part, the author explains what discrimination on ethnic grounds is, which forms it takes and why it has proven to be so resilient. The author discusses why education plays such a special role in the prevention and elimination of ethnic discrimination in society. In the second part of the article, the author presents four methods for measuring discrimination and reviews the situation in the field of Slovenian education. Moreover, the author reflects on the challenges we face in preventing and eliminating discrimination in Slovenian education.

Keywords: discrimination on ethnic grounds, education, discrimination in Slovenia, measuring discrimination

UVOD

Etnično diskriminacijo lahko razumemo kot drugačno in praviloma manj ugodno obravnavo člana določene etnične skupnosti zaradi njegove etnične pripadnosti. Pojavlja se na vseh področjih človekovega življenja, npr. pri iskanju zaposlitve, v delovnem okolju, pri urejanju stanovanjskega vprašanja in pri dostopu do številnih storitev, tudi zdravstvenih. Posebej skrb zbujajoča je etnična diskriminacija takrat, ko se pojavlja med šolanjem. Šolski sistem je namreč sredstvo, s katerim družba reproducira svoje vrednote in je sredstvo socializacije ter akulturacije njenih najmlajših članov. Otroci med šolanjem poleg vsebin predmetov osvajajo tudi vrednote in vzorce razmišljanja družbe, v kateri živijo. Šolski sistem (in z njim povezane politike na področju izobraževanja) so tudi sredstvo, s katerim se ohranjajo in prenašajo jezik, kultura, zgodovinski spomin in vrednote družbe na mlajše generacije: to je torej sredstvo, s katerim se družba reproducira.

Hkrati ali pa prav zaradi tega pa je šolski sistem tudi sredstvo spreminjanja in prilagajanja družbe novim razmeram. To počnemo z učinkovitimi politikami na področju izobraževanja. Zato ima šolstvo pri preučevanju etnične diskriminacije in predvsem pri njenem odpravljanju posebno vlogo in pomen. Šola je namreč ustanova in prostor, kjer se etnična diskriminacija lahko izjemno uspešno reproducira in torej prenaša na mlajše generacije. Lahko pa je to tudi ustanova in prostor, kjer zaviramo reprodukcijo etnične diskriminacije, ki jo otroci spoznavajo in zaznavajo v drugih domenah življenja (npr. v družinskem okolju in drugih sredinah).

V tem prispevku bomo v pretres vzeli pojave etnične diskriminacije med šolanjem in v ospredje postavili nekaj misli o tem, kako se slovensko šolstvo sooča z njimi in kako uspešno ta pojav odpravlja. Po uvodnem delu, kjer bomo pojasnili, kaj pravzaprav je etnična diskriminacija, v kakšnih oblikah se pojavlja in predvsem zakaj je tako trdoživa, bomo pozornost namenili pojavom etnične diskriminacije pri šolanju v Sloveniji.¹ Skozi predstavitev štirih načinov pridobivanja podatkov bomo prikazali, kaj pravzaprav vemo o tem pojavu, in podali razmislek o dilemah, s katerimi se soočamo pri spopadanju z etnično diskriminacijo.

ETNIČNA DISKRIMINACIJA IN NJENE ZNAČILNOSTI

»Izvajati« diskriminacijo med dvema osebkoma ali skupinama pomeni med njima ustvarjati razliko (What is Discrimination, 2005). Negativni prizvok besede diskriminacija se nanaša na formalno ali neformalno uvrščanje ljudi v skupine. Pri tem se članom vsake skupine dodeljujejo posebne in ponavadi neenake pravice in dolžnosti (prav tam). Člani

¹ Podatkov o etnični diskriminaciji v RS je premalo, da bi se za namene tega članka lahko omejili npr. zgolj na osnovnošolsko izobraževanje. Poleg tega takšna odločitev ne bi bila smiselna, saj so prav prehodi med eno in drugo šolsko ustanovo tudi priložnost za etnično diskriminacijo. V prispevku bomo tako v celoti zajeli področje šolanja, ki ga za namene tega prispevka obravnavamo od prvega razreda osnovne šole do vstopa v visokošolske institucije ali na trg dela. Prav tako se bomo v prispevku osredotočili zgolj na etnično diskriminacijo do otrok, ki jih za potrebe tega prispevka definiramo kot mlade do 18 let, ne pa do učiteljev in strokovnih delavcev, ki sicer delujejo na področju šolstva.

vsake skupine so deležni različnega ravnanja oziroma je njihova obravnava različna od obravnave članov drugih skupin. Diskriminatorno torej ravnamo takrat, ko z neko skupino na podlagi rase ali etnične pripadnosti, spola, veroizpovedi, narodnosti, spolne usmerjenosti, političnih prepričanj, fizičnih značilnosti ali katere druge značilnosti ravnamo manj ugodno kot z drugo. Etnična diskriminacija² se torej nanaša na etnično pripadnost ali etničnost kot lastnost posameznika, ki je – in zaradi katere je – uvrščen (ali se uvršča) v skupino, ki je predmet diskriminacije.

Med oblikami etnične diskriminacije najpogosteje ločujemo med neposredno in posredno diskriminacijo (Migrants, Minorities and Employment, 2003, str. 9). Do neposredne diskriminacije prihaja takrat, »ko se z eno osebo ravna manj ugodno na podlagi etničnega porekla, kot se ravna / je ravnalo / bi ravnalo z drugo v primerljivi situaciji.«³ Prepoved neposredne diskriminacije je torej v bistvu prepoved različnega obravnavanja na podlagi etničnega porekla. Posredna diskriminacija pa se pojavi takrat, ko »na videz nevtralen predpis, kriterij ali postopek postavlja osebe z določenim etničnim poreklom v poseben, manj ugoden položaj v primerjavi z drugimi osebami.«⁴

Rasna direktiva⁵ pri definiciji posredne diskriminacije ne zajema še dveh pomembnih primerov posredne diskriminacije, in sicer (1) diskriminacije zaradi neenakih učinkov, ki je dokazljiva s statističnimi podatki, in (2) diskriminacije zaradi pomanjkanja različne obravnave posameznika ali skupine, tako da bi zanj(o) ustvaril izjemo pri uresničevanju splošnega pravila (De Schutter, 2005, str. 16, 2011, str. 7). V tem se predstavljena definicija pomembno razlikuje od De Schutterjeve razlage, kako Evropsko sodišče za človekove

2 V besedilu uporabljam pojem etnična diskriminacija, čeprav bi bil kdaj primernejši ali sprejemljivejši tudi pojem rasna diskriminacija, saj se v nadaljevanju uporabljena literatura včasih navezuje zgolj na rasno in ne na etnično diskriminacijo. Rasna diskriminacija je v skladu s 1. členom Mednarodne konvencije o odpravi vseh oblik rase diskriminacije katerokoli razlikovanje, izključevanje, omejevanje ali prednostno obravnavanje, ki temelji na rasi, barvi kože, narodnem ali etničnem poreklu. Ratcliffe (1994, str. 6) ponuja naslednje pojasnilo o uporabi pojmov etnična diskriminacija in rasna diskriminacija: v nekaterih okoljih se etničnost ali etnična pripadnost uporabljata kot sinonima za raso ali rasno pripadnost. Tako Ratcliffe (prav tam) ugotavlja, da obstaja v Veliki Britaniji nekakšna sramežljivost na področju javne politike pri uporabi pojma rasa in da se zato Pakistanci, Indijci, Nemci, Kitajci naslavljajo z nazivom etnične manjšine ali manjšinske etnične skupnosti. V državah, kot sta npr. Nemčija ali Izrael, se zaradi holokavsta dosledno izogibajo pojma rasna pripadnost in uporabljajo pojem etnična pripadnost (prav tam). V nasprotju s tem pa se v Združenih državah Amerike, od koder izvira veliko studij o diskriminaciji, govori predvsem o rasni diskriminaciji: »Rasa [...] je subjektivni družbeni konstrukt, utemeljen na opaženih ali pripisanih značilnostih, ki so pridobile družbeno relevanten pomen.« (National Research Council, 2004, str. 2) Bistvena razlika med etnično in rasno diskriminacijo je v razmerju med subjektivnim in objektivnim: med objektivnimi, opaznimi znaki, zaradi katerih okolica nekoga prišteva v manjšino, in subjektivnim samoopredeljevanjem posameznika kot pripadnika manjšine. Otroci azijskih manjšin, črncev, mulatov in mesticev ne morejo enostavno zreducirati etničnosti na raven osebne odločitve. V zvezi z distinkcijo med rasnim in etničnim glej tudi Bulmer (1986).

3 Drugi odstavek 2. člena Direktive Ministrskega sveta 2000/43/EC (Council Directive, 2000) o enaki obravnavi oseb ne glede na rasno ali etnično poreklo (v nadaljevanju *Rasna direktiva*).

4 Drugi odstavek 2. člena Rasne direktive.

5 Direktiva Ministrskega sveta 2000/43/EC o enaki obravnavi oseb ne glede na rasno ali etnično poreklo (v nadaljevanju *Rasna direktiva*).

pravice pojmuje posredno diskriminacijo (De Schutter, 2005, str. 16), ki zajema vse tri navedene primere posredne diskriminacije. Tudi številni raziskovalci (Reskin, 1998; National Research Council, 2004) posredno diskriminacijo razumejo kot diskriminacijo, ki ustvarja neenake učinke.

Etnična diskriminacija se med šolanjem lahko pojavlja tako v neposredni kot tudi v posredni obliki: v neposredni obliki takrat, ko je nekdo postavljen v slabši položaj ali deležen slabšega ravnanja ali slabše ocene zaradi svojega (drugačnega) etničnega porekla. V posredni obliki pa takrat, ko do diskriminacije prihaja po navidezno nevtralnih pravilih – ko npr. šola kot del obravnave pri raziskovanju in odločanju o kaznih zaradi disciplinskih postopkov (izključitev) organizira sestanke med starši in učitelji, kjer se pogovorijo o spornem vedenju ter se skupaj z ravnateljem odločijo o nadaljnjem ravnanju šole. Kadar starši dobro sodelujejo z ravnateljem in se trudijo spremeniti otrokovo vedenje, je praviloma manj možnosti, da bo ta učenec izključen. Takšna sicer primerna obravnava lahko posredno diskriminira npr. romske učence, katerih starši so praviloma manj pripravljeni sodelovati s šolskimi predstojniki – morda zato, ker ne znajo slovenskega jezika, ker nimajo zaupanja v šolske oblasti ali ker se zavedajo, da v okolju niso cenjeni (Šetinc Vernik in Vernik Šetinc, 2012). Rezultat tega so seveda lahko pogostejše izključitve romskih otrok za primerljive prekrške – kar je primer posredne diskriminacije na etnični podlagi.

Velik del razprav o etnični diskriminaciji predpostavlja, da je diskriminacija enkratno dejanje. Nekaj, kar se zgodi enkrat, v določenih okoliščinah, v določeni domeni človekovega življenja, kot npr. diskriminacija pri zaposlovanju ali diskriminacija pri najemanju stanovanja. Vendar diskriminacija ni enkratno dejanje, temveč se obnavlja, sešteva in množi (Brezigar, 2007b; National Research Council, 2004). Tej lastnosti diskriminacije pravimo kumulativnost (Brezigar, 2007b). Diskriminacija je torej dinamičen proces⁶ (National Research Council, 2004), ki deluje skozi različne faze človekovega življenja. Tako lahko npr. med šolanjem otrok večkrat in na različne načine doživlja diskriminacijo: več učiteljev ga zaradi njegove etnične pripadnosti lahko slabše oceni, strokovni delavci ga lahko zaradi lastnih predsodkov in stereotipov usmerjajo v manj zahtevne programe izobraževanja, prav tako je lahko na različne načine diskriminiran od sošolcev. Kot rezultat te »večkratne« diskriminacije bo lahko otrok skozi šolanje slabše razvil svoje sposobnosti, dosegal slabši učni uspeh, kot bi ga sicer, kar bo potem lahko vplivalo tudi na slabše možnosti za nadaljnje izobraževanje.

Vendar se etnična diskriminacija ne kopiči (»kumulira«) le skozi različne faze v eni domeni človekovega življenja, temveč se lahko kopiči (»kumulira«) tudi prek različnih

⁶ Pomembno je poudariti, da se pri raziskovanju diskriminacije kot dinamičnega procesa soočamo z omejitvami. Medtem ko je dokaj enostavno dokazovati obstoj posameznih primerov (enkratnih dejanj) etnične diskriminacije s (kvantitativnimi) podatki, je preučevanje diskriminacije kot dinamičnega procesa bistveno bolj kompleksno. Zajema namreč dejanja in posledice dejanj, ki se lahko nanašajo na več področij posameznikovega življenja ali celo na več posameznikov (ko se npr. diskriminacija prenaša skozi generacije). S kvantitativnimi metodami raziskovanja je zelo težko zajeti dimenzije tega pojava, zato je celotno razmišljanje o kumulativnosti diskriminacije v veliki meri teoretičen nastavek, ki ga je zaradi navedenih omejitev praviloma možno kvantitativno raziskovati zgolj po »delčkih« (glej opombi 7 in 8).

domen, in sicer skozi celotno življenje posameznika (Brezigar, 2007b; National Research Council, 2004, str. 225–227).⁷ Tako ima npr. diskriminacija med šolanjem posledice za zaposlitvene možnosti. Če namreč otrok zaradi svoje etnične pripadnosti med šolanjem ni mogel ustrezno razviti svojih sposobnosti, se bo zaradi tega moral zadovoljiti z nekoliko slabšo službo. V tej službi bo imel slabše dohodke, kot bi jih imel, če ne bi bil žrtev diskriminacije. To tudi pomeni, da si bo lahko privoščil slabše stanovanje, morda v manj varni soseski. Morda bo zaradi tega varčeval pri hrani in jedel manj kakovostna živila, kar lahko negativno vpliva na njegovo zdravje, ali zaradi nižjih dohodkov imel slabši dostop do zdravstvenih storitev (Brezigar, 2007b; National Research Council, 2004). Posledice etnične diskriminacije se torej v različnih domenah človekovega življenja kopičijo in seštevajo.

Nazadnje se etnična diskriminacija kopiči (»kumulira«) tudi skozi generacije (Brezigar, 2007b; National Research Council, 2004). Zaposlitvene možnosti posameznika npr. močno določajo kakovost izobrazbe in število zunajšolskih dejavnosti, ki jih bo pripadnik etnične skupnosti lahko omogočil svojim otrokom (Duncan in Magnuson, 2001). Prav tako lahko višina osebnih dohodkov zelo določa sosesko, v kateri bodo živeli, in šolo, ki jo bodo obiskovali otroci.⁸ Vse to omogoči otrokom razvijanje sposobnosti, spretnosti in socialnih mrež, ki jim lahko koristijo pri iskanju zaposlitve. In starši, ki npr. otroku omogočijo obisk dodatnih obšolskih dejavnosti, lahko tako pozitivno vplivajo na njegove kasnejše zaposlitvene možnosti.

Diskriminacija je torej kompleksen pojav. Sestavljena je iz drobnih dejanj in ravnanj, ki imajo dolgoročno ogromne posledice. Prehaja z enega področja človekovega življenja na drugo in se prenaša s staršev na otroke, saj ti živijo in se razvijajo v razmerah, ki so posledica diskriminacije njihovih staršev. Zaradi tega je preprečevanje in odpravljanje diskriminacije v družbi kompleksna naloga. Četudi npr. poskušamo na trgu dela uveljaviti načela enake obravnave ne glede na etnično poreklo, s tem še ne odpravljamo posledic diskriminacije, ki so se »nakopičile« na drugih področjih človekovega življenja (npr. med šolanjem) ali ki so se prenesle s staršev na otroke. Za odpravljanje nakopičenih posledic diskriminacije moramo poleg politik nediskriminacije, ki težijo k temu, da bi bila etničnost »nevidna«⁹ (Brezigar, 2007b), uporabiti tudi druga sredstva. In prav med šolanjem

7 Raziskovanje učinkov diskriminacije prek domen človekovega življenja je izjemno kompleksno in zato se študije praviloma osredotočajo na povezovanje zgolj dveh mikrosegmentov na različnih področjih človekovega življenja. Mickelson (2003, v National Research Council, 2004, str. 226) je tako npr. raziskal, kako politike in procesi, ki ustvarjajo neenakost na področju prebivališča in trga dela (prostorsko segregacijo in segregacijo na trgu dela), ustvarjajo tudi neenakosti pri šolanju (segregacijo v šole z manjšimi sredstvi).

8 In obratno: Conley (1999, v National Research Council, 2004, str. 227) in Oliver Shapiro (1995, v National Research Council, 2004, str. 227) npr. ugotavljata, da ima segregacija na področju prebivališča pomembne posledice za premoženje prihodnjih generacij. Tudi pri raziskovanju kumulativnosti diskriminacije skozi generacije se študije namreč osredotočajo predvsem na povezovanje mikrosegmentov.

9 Politike nediskriminacije (na področju etničnosti) temeljijo na predpostavki, da je treba odločitve o posamezniku sprejemati ne glede na njegovo etnično poreklo – torej tako, kot da bi bila etnična diskriminacija »nevidna«.

ima družba na razpolago največ mehanizmov za odpravljanje diskriminacije in njenih posledic (tudi tistih iz prejšnjih generacij). V okviru šolskega sistema lahko namreč družba s ciljnim politikami na področju izobraževanja poskuša omiliti, če že ne v celoti odpraviti, negativne učinke diskriminacije in postaviti vse otroke v primerljiv izhodiščni položaj (Košak, 2010). To posebno vlogo šolstva potrjujejo tudi vsa splošna pravnopolitična priporočila Evropske komisije za boj proti rasizmu in nestrpnosti (ECRI), ki kot ključni sestavni del vsakega učinkovitega boja proti diskriminaciji posebej poudarjajo prav vzgojo in izobraževanje (Šetinc Vernik in Vernik Šetinc, 2012). Poglejmo torej, kakšno je stanje na področju etnične diskriminacije pri šolanju v RS.

STANJE IN IZZIVI NA PODROČJU ŠOLANJA

Pri odkrivanju in ocenjevanju razsežnosti etnične diskriminacije je pomembna omejitev to, da podatkov o etnični diskriminaciji med šolanjem v RS ne zbiramo in ne obdelujemo ločeno. Nimamo torej vzpostavljenega nikakršnega »monitoringa« o tem, kaj se dogaja na področju etnične (ali katerekoli druge) diskriminacije. Zato ne preseneča, da so podatki o etnični diskriminaciji med šolanjem v RS zelo skopi. Etnična diskriminacija se pogosto obravnava v okviru širših raziskav, katerih primarni cilj ni spremljanje etnične diskriminacije med šolanjem v Sloveniji. Tako lahko nekaj podatkov o stanju na področju etnične diskriminacije med šolanjem zasledimo v raziskavah, ki se ukvarjajo z vzgojo na področju državljanstva (Gril in Videčnik, 2011; Lukšič-Hacin, Milharčič Hladnik in Sardoč, 2011, idr.) in v publikacijah, ki se ukvarjajo z diskriminacijo na vseh podlagah (Šetinc Vernik in Vernik Šetinc, 2012; Kuhar, 2009) ali z diskriminacijo (tudi) v drugih domenah človekovega življenja (Brezigar, 2007, 2009, 2010, 2012; Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2010).

Posredno se z diskriminacijo ukvarjajo raziskovalci na področju migracij in preučevanja drugih narodnih in etničnih manjšin, še posebej Romov: fokus njihovega zanimanja je predvsem položaj določene etnične skupnosti, integracija, socialna kohezivnost, vključevanje ali segregacija (Bešter in Medvešek, 2007, 2016; Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2010; Frankovič, 2013; Lesar, 2013; Barle Lakota in Komac, 2015).

Deloma se z vprašanjem družbene neenakosti, ki temelji na etničnem poreklu, ukvarjajo raziskovalci, ki obravnavajo etničnost v povezavi s konceptom multikulturalizma (Sardelić, 2010; Klemenčič in Štremfel, 2001). Na področju šolanja pa vedno bolj stopa v ospredje pristop, ki je nekakšna pozitivna preslikava diskriminacije – oziroma rešitev zanjo – v obliki medkulturnega poučevanja, izboljševanja medkulturnih kompetenc in kulturnega učenja (Bešter in Medvešek, 2016; Hočevnar, 2010; Skubic Ermenc, 2010, 2006; Mirovni inštitut, 2003; Vah Jevšnik in Toplak, 2011).

Kaj torej vemo o etnični diskriminaciji med šolanjem v RS – oziroma česa ne vemo in zakaj ne? Na to vprašanje je najlažje odgovoriti tako, da pogledamo, kako je sploh mogoče ugotavljati in meriti obstoj etnične diskriminacije v tej domeni človekovega življenja in v kolikšni meri to počnemo v RS. Obstaja namreč več načinov za ugotavljanje in merjenje

etnične diskriminacije (National Research Council, 2004), vendar jih je zgolj peščica primernih za uporabo na področju šolanja, še manj pa jih je primernih za uporabo in tudi dejansko uporabljenih v Sloveniji.

Najpreprosteje je pojave diskriminacije med šolanjem mogoče spremljati na podlagi prijav domnevnih primerov diskriminacije. Šole v Sloveniji praviloma nimajo formalnih in delujočih postopkov sprejemanja in obravnavanja prijav zaradi domnevne diskriminacije, da bi lahko na podlagi teh podatkov izluščili, v kolikšni meri se pojavlja etnična diskriminacija. Če pa o njej sklepamo na podlagi prijav pristojnim institucijam (varuhu človekovih pravic, zagovorniku načela enakosti in tudi inšpektoratu), potem ugotovimo, da je teh prijav zelo malo in praviloma niso povezane s šolanjem. Morda lahko tu kot izjemo navedemo zgolj nekaj odmevnih primerov, povezanih predvsem z romskimi otroki, kjer so se različni poskusi integracije in vključevanja romskih otrok v šolo izjalovili in prelevili v prakse, ki so bile bodisi neprimerne bodisi diskriminatorne. Na OŠ Bršljin v Novem mestu so npr. uvedli poskusni model izobraževanja otrok, ki so imeli v nižjih razredih slabše učne uspehe, kar je imelo za posledico ločeno izobraževanje romskih otrok (Devetak, 2006, str. 39). Podoben primer je bil tudi na OŠ Livada v Ljubljani, kjer je »v šolskem okolišu prišlo do nesorazmerne sestave učencev, ki so pretežno neslovenskega porekla« (prav tam).¹⁰ V OŠ Livada so kot v edino ljubljansko šolo danes vključeni tudi begunski otroci (ki tako ne obiskujejo šole v okolišu azilnega doma), kar je primer segregacijsko naravnane šolanja.

Nekaj več podatkov o stanju na področju etnične diskriminacije je mogoče črpati iz poročil mednarodnih institucij, komisij ali mednarodnih evalvacij o razmerah v Sloveniji. Odbor za odpravo rasne diskriminacije je npr. v mnenju o spoštovanju Mednarodne konvencije o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije v Sloveniji zapisal takole: »[...] ločevanje romskih otrok od drugih pri pomembnih predmetih ne zadovoljuje kriterijev polne integracije. Takšno ločevanje povečuje nevarnost poučevanja romskih otrok po nižjih standardih od ostalih, kar pa ima lahko resne posledice za romske otroke in njihove možnosti v prihodnosti.« (Devetak 2006, str. 72) Podobnega mnenja o obstoju nižjih standardov za romske otroke sta tudi Barle Lakota in Komac (2015, str. 29), ki pišeta o »ciganski dvojki«.

Ne glede na to, ali obravnavamo omenjene težave kot kršitev otrokovih pravic, segregacijo ali diskriminacijo, nesporno dejstvo je, da se RS na tem področju sooča z določenimi izzivi in da prijave pristojnim institucijam niso dober kazalnik realnega stanja diskriminacije med šolanjem.

Drugi način spremljanja pojavov diskriminacije so statistične analize (National Research Council, 2004). Te bi bile še najprimernejše za ugotavljanje ne samo diskriminacije, temveč tudi sposobnosti šole, da zmanjšuje in odpravlja tisto neenakost v družbi, ki je posledica različnih izhodiščnih položajev otrok, torej pri privilegiranju deprivilegiranih (Košak, 2010, str. 11). Statistične analize za ugotavljanje diskriminacije se izvajajo s pomočjo velikih baz podatkov, ki zagotavljajo anonimnost posameznikov (prav tam). Prav tako

¹⁰ Večkrat se ti primeri ne obravnavajo kot diskriminacija, temveč v sklopu kršenja pravic otrok, segregacije ipd.

lahko s sistematičnim izvajanjem študij primera v posameznih organizacijah pridobimo bogat nabor kazalcev, ki nam pomagajo razumeti vzorce in trende na področju diskriminacije (Petersen in Saporta, 2004). Pristop temelji na predpostavki, da ob upoštevanju vseh kontrolnih spremenljivk, ki so povezane z etničnostjo, ostanejo med etničnimi skupinami zgolj razlike, ki so posledica diskriminacije. Čeprav je izvedba takšnih raziskav vse prej kot preprosta, nam tovrstne raziskave ponujajo nekaj otipljivih podatkov o etnični diskriminaciji in njenih razsežnostih.

Če bi želeli to metodo uporabiti v RS, bi morali sistematično zbirati podatke o etnični pripadnosti pri šolski populaciji, česar ne počnemo. Kljub temu pa se v praksi izkaže, da šole večkrat potrebujejo prav takšne podatke za uvajanje programov, ki so usmerjeni v izboljševanje položaja (in znanj) določenih skupin otrok, in kasneje za njihovo evalvacijo. Če želijo npr. uvesti dodatno učno pomoč ali izkoristiti institut romskega pomočnika za krepitev veščin romskih učencev, potrebujejo podatek o tem, koliko je romskih učencev. Postopek pridobivanja oziroma ustvarjanja teh podatkov v RS je *sui generis*, saj temelji na nesprejemljivosti preštevanja¹¹ (in torej kategorizacije posameznikov kot Romov), hkrati pa na potrebi po neki številki, ki odraža realno stanje v konkretni šoli, da se na njeni podlagi lahko opredeli npr. število učiteljev in ur, ki so potrebni za dodatno učno pomoč. V praksi se ta podatek ustvari na podlagi ocene šole (oziroma učiteljev), ne da bi pri tem posameznike poimensko klasificirali v eno ali drugo etnično skupino (Brezigar, 2016).

Tak sistem je morda zadovoljiv za potrebe urejanja birokratskih postopkov za zagotavljanje učnih pomoči in za delno spremljanje ukrepov za izboljšanje položaja Romov (Barle Lakota in Komac, 2015; Nacionalna evalvacijska študija, 2011), vendar je zelo butičen in z omejenim dometom. Na podlagi zbranih podatkov npr. ni mogoče oceniti niti, koliko romskih otrok konča osnovno šolo (prav tam), prav tako pa ne, kaj se dogaja s pripadniki drugih etničnih skupnosti, kot so begunci ali priseljenci, ki prav tako sodijo v ranljive skupine in se domnevno tudi soočajo z diskriminacijo, vendar kot »skupnost« niso tako vidni (in za družbo tako problematični). Šele sistematično zbiranje in obdelovanje podatkov o etnični pripadnosti (ali primerljivih podatkov o maternem jeziku, državljanstvu staršev, pogovornem jeziku v družini ipd.) bi nam omogočilo zaznavanje posredne diskriminacije med šolanjem – torej odkrivanje neenakih učinkov, kot pravi De Schutter (2005).¹²

11 Etnična pripadnost je po 6. členu Zakona o varstvu osebnih podatkov občutljiv podatek, za katerega velja, da mora posameznik privoliti (ponavadi v pisni obliki) v njegovo zbiranje.

12 Da je pomanjkanje podatkov o etničnosti v RS problem, ki zakriva številne pojave diskriminacije, segregacije in kršenja otrokovih pravic, menijo tudi nekatere mednarodne institucije: poročilo ECRI o Sloveniji za leto 2014 eksplicitno navaja, da je Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja (ZUNEO) disfunkcionalen in da etnična diskriminacija ni bila ugotovljena še v nobenem primeru, čeprav se na številnih področjih nadaljuje diskriminacija Romov. Poročilo CERD iz leta 2010 izraža zaskrbljenost zaradi pomanjkanja podatkov o priseljenicah z območja nekdanje Jugoslavije. Sloveniji priporoča, naj zbira podatke o maternem jeziku, ki bi prikazovali razlike med etničnimi skupnostmi, in eksplicitno poudarja, da je lahko odsotnost pritožb in pravnih postopkov, sproženih s strani domnevnih žrtev diskriminacije, v bistvu (1) kazalnik odsotnosti relevantne zakonodaje, (2) kazalnik pomanjkanja ozaveščenosti in dostopnosti pravnih ukrepov ali (3) kazalnik nezadostne volje pristojnih institucij, da bi ukrepale. Več o tem v Brezigar (2016).

Pomanjkanje podatkov torej onemogoča sistematično ugotavljanje in spremljanje učinkov etnične diskriminacije med šolanjem. Poleg tega pa tudi bistveno omejuje kakršnokoli ocenjevanje uspešnosti šolskega sistema pri zmanjševanju tistih neenakosti v družbi, ki so posledica neenakosti ob vstopu v šolo ali ki izvirajo iz drugih okolij, v katere je vpet otrok. Merjenje učinkovitosti politik na področju odpravljanja izključenosti in spodbujanja integracije ranljivih skupin – tudi Romov in priseljencev – je tako zelo omejeno.

Tretji način za ugotavljanje obstoja in razsežnosti etnične diskriminacije v organizacijah so tako imenovani eksperimenti (Bendick, Jackson in Reinoso, 1994), kjer pri enako kvalificiranih posameznikih, ki se razlikujejo zgolj v etničnem poreklu, raziskovalci spremljajo, koliko etničnost vpliva na dostop do priložnosti. Ta metoda je v šolstvu manj uporabna za spremljanje diskriminacije, katere domnevne žrtve so otroci, vendar zelo uporabna pri spremljanju diskriminacije, katere žrtve so učitelji ali strokovni delavci, npr. pri napredovanju in nagrajevanju.¹³

Četrti način za ugotavljanje obstoja etnične diskriminacije med šolanjem je zbiranje percepcij posameznikov o etnični diskriminaciji. To lahko počnemo s kvantitativnim raziskovanjem v družboslovnih raziskavah, denimo v raziskavi Eurobarometer (2009), v kateri so anketiranci etničnost opredelili kot najbolj razširjeno podlago za diskriminacijo v Evropi, ali v raziskavi o vzgoji za državljanstvo (Gril in Videčnik, 2011). Še pogosteje pa zbiramo percepcije o etnični diskriminaciji s kvalitativnim raziskovanjem, denimo s poglobljenimi intervjuji. Pri tem je treba upoštevati, da so percepcije o etnični diskriminaciji subjektivno mnenje posameznika in niso vedno in nujno odraz realnosti. Po tej metodi smo v RS do sedaj pridobili največ podatkov o etnični diskriminaciji med šolanjem (Medvešek in Bešter, 2010; Kuhar, 2009; Brezigar, 2007b, 2013; Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2010, idr.).

Pri tovrstnem raziskovanju etnične diskriminacije v Sloveniji posebej preseneča konsistentnost ugotovitev raziskovalcev, ki napeljuje na prepričanje, da je etnična diskriminacija med šolanjem večji problem, kot se zdi na prvi pogled, in da odsotnost (statističnih) podatkov in prijav primerov domnevne diskriminacije ustvarjata lažno pozitivno sliko o dejanskem stanju. Številni raziskovalci (Kuhar, 2009; Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2010; Brezigar, 2007b; Bešter in Medvešek, 2010, idr.) namreč v ospredje postavljajo zelo podobne zgodbe o etnični diskriminaciji, ki jih doživljajo posamezniki med šolanjem v RS.

Prvi in najpogostejši *leitmotiv* se nanaša na slabše ocene, predvsem na področju (slovenskega) jezika. Da morda ne gre zgolj za subjektivno percepcijo posameznikov, potrjujejo primeri, ko učitelj(ica) svoje ravnanje utemelji s pripadnostjo narodni ali etnični skupnosti. Kuhar (2009) navaja tako izkušnjo intervjuvanke: »Učiteljica je moji mami povedala, da mi nikoli navkljub dobrim ocenam ne bo mogla zaključiti slovenščine 5, zaradi tega, ker nisem Slovenka po rodu.« Podobnih primerov je mogoče zaslediti veliko, pri različnih raziskovalcih (Kuhar, 2009; Kalčič, 2010; Brezigar, 2007b). To dejstvo napeljuje na

¹³ Ker se v tem prispevku osredotočam na diskriminacijo otrok, tega načina ne bom obravnavala podrobneje. Za več informacij o tem glej National Research Council (2004), za stanje v RS pa Šetinc Vernik in Vernik Šetinc (2012).

prepričanje, da se v slovenskih šolah soočamo z diskriminatornim ravnanjem učiteljev pri ocenjevanju – takšnim, kjer učitelji eksplicitno priznajo, da ravnajo diskriminatorno, pri čemer ne vemo, ali gre za neozaveščenost o tem, da je takšno ravnanje diskriminatorno, ali pa gre za namerno neposredno diskriminacijo.

Vprašanje jezika je pri preučevanju etnične diskriminacije med šolanjem nasploh zelo občutljivo. Na podlagi doslej opravljenih raziskav vemo, da je jezik v RS večkrat tesno povezan z etnično diskriminacijo, tako v šoli kot tudi v drugih domenah življenja (Brezičgar, 2007b, 2012), in da so pripadniki številnih etničnih manjšin diskriminirani prav na podlagi domnevnega slabšega znanja slovenskega jezika (Krek in Vogrinc, 2015). Na področju šolstva pa ima jezik še eno pomembno vlogo, saj je sredstvo pridobivanja znanja in veščin. Slabše znanje slovenskega jezika lahko tako vodi tudi k slabšemu učnemu uspehu pri drugih predmetih in torej k povečevanju (ali vzdrževanju) socialnih razlik med učenci. Ustvarja se začarani krog, kjer slabši položaj etničnih manjšin krepi negativne stereotipe, ki opravičujejo in utemeljujejo predsodke večinskega prebivalstva do manjšin (o slabših učnih uspehih slednjih). Ko je sklenjen ta krog, se iz generacije v generacijo obnavlja drugorazredni status etničnih manjšin.

Košak Babuderjeva (2002, str. 53) posebej opozarja, da je pomanjkljivo jezikovno učenje v domačem okolju eden izmed temeljnih razlogov za šolsko neuspešnost pri otrocih iz revnih družin. Podobno je tudi pri otroku neslovenskega porekla, ki v družinskem okolju praviloma uporablja drug pogovorni jezik, ni vključen v predšolsko vzgojo in tako vstopi v šolo s slabšim znanjem slovenskega jezika (Bešter in Medvešek, 2016; Kuhar, 2009; Devetak, 2006; Barle Lakota in Komac, 2015). Poleg tega je lahko stranski učinek slabšega znanja slovenskega jezika tudi nizka raven samozaupanja in slaba samopodoba, ki jo Košak Babuderjeva (2002, str. 53) prav tako uvršča med ključne dejavnike za šolsko neuspešnost pri otrocih iz revnih družin: ker se otroci zavedajo svojega drugačnega statusa, se v danem okolju počutijo negotovo in nesproščeno. Tako izgubijo zaupanje v svoje sposobnosti in spretnosti, ker te v šolskem okolju niso učinkovite – kot so npr. odlične veščine komuniciranja v romskem jeziku neuporabne v slovenski šoli. Ko otroci izgubijo samozaupanje, se ne izkažejo niti na področjih, kjer bi lahko bili uspešni. Da ugotovitve Košak Babuderjeve držijo tudi za pripadnike nekaterih etničnih manjšin, jasno potrjuje naslednji odlomek o izkušnjah z romskimi otroki: »Večina otrok je sicer vključenih v osnovnošolsko izobraževanje in predšolsko vzgojo, vendar v šolo hodijo neredno in zaključujejo osnovnošolsko izobraževanje na nižjih stopnjah oziroma ga ne dokončajo, zaradi tega jim je onemogočeno nadaljnje poklicno izobraževanje. Razlog za takšno stanje sta predvsem pomanjkljiva socializacija romskih otrok in slabo znanje slovenskega jezika, ki jim otežujeta spremljanje pouka in druženje z drugimi vrstniki.« (Devetak, 2006, str. 18, glej tudi Bešter in Medvešek, 2016, str. 33, in Nacionalna evalvacijska študija, 2011)

Nič manj skrb zbujujoč ni niti *leitmotiv*, ki ga zasledimo pri kvalitativnih raziskavah o domnevnem diskriminatornem ravnanju strokovnih delavcev v šoli, še posebej pri usmerjanju otrok pri nadaljnjem izobraževanju. Tak je primer intervjuvanke, ki je v osnovni šoli prejela priporočilo psihologinje, naj se vpiše na ekonomsko šolo, ker »se

pišeš na ‚iĆ‘« (Brezigar, 2007b, str. 166). Sama si je želela na gimnazijo, vendar jo je psihologinja z navedeno utemeljitvijo postavila v takšen položaj manjvrednosti, da se ni vpisala tja, kamor je želela, pravi intervjuvanka. Za takšno mnenje psihologinje ni bilo podlage, pravi intervjuvanka, saj je imela v šoli vseskozi težave pri matematiki in priporočena šola zato zanjo sploh ni bila primerna (Brezigar, 2007b, str. 166). Tako ne preseneča, da Beštrova in Medveškova (2016) eksplicitno navajata potrebo po izboljšanju večšin na področju medkulturnega učenja ne le pri učiteljskem kadru, temveč tudi pri drugih strokovnih delavcih v šoli.

Študije o percepcijah etnične diskriminacije so pokazale tudi na številne pojave, kot so predsodki ali stereotipi, ki sami po sebi ne pomenijo diskriminacije, vendar pogosto vodijo v diskriminacijo. Pri tem je pomembno poudariti, da je bistvo diskriminacije ravnanje; po tem se diskriminacija loči od predsodkov, ki pomenijo neki odnos do predmeta obravnave, in od stereotipov, ki so v bistvu prepričanja o predmetu obravnave (Quillian, 2006). Seveda lahko predsodki in stereotipi (in sorodni pojavi, glej Brezigar, 2007b) večkrat vodijo v »mehko diskriminacijo« (Brezigar, 2007a), ki jo je izjemno težko dokazati in ima za posameznika daljnosežne posledice. Med takšne primere »mehke diskriminacije« lahko uvrstimo učiteljevo »ravljanje ocen navzdol« pri otrocih priseljencev (Kuhar, 2009; Brezigar, 2007b), priporočilo učiteljice sošolcu, naj se ne druži z intervjuvancem, »sicer bo imel slabe ocene« (Brezigar, 2007b, str. 166), opozorilo učiteljice klepetavi deklici, da se tu ne moremo obnašati kot »dol« (Kuhar, 2009), ali pa igra vlog med poukom sociologije, kjer je podoba očeta okarakterizirana kot Neslovenec, po rodu iz Bosne, alkoholik, ki tepe ženo (Brezigar, 2007b, str. 166). Takšno stanje v šolah je še posebej skrb zbujajoče, če upoštevamo, da stereotipi pri otroku nastanejo na podlagi družbenega vzdušja (Lewin, 1999, str. 193).

Na podlagi zapsanega o etnični diskriminaciji in sorodnih pojavih med šolanjem v RS lahko trdimo, da se slovenski šolski sistem sooča z nezanemarljivimi izzivi, kako preseči socialno polarizacijo, izboljšati vključevanje priseljencev in drugih etničnih (in socialno ranljivih) skupin (Barle Lakota in Trunk Širca, 2010, str. 23). Kazalnik tega je nedvomno tudi pozornost, ki jo raziskovalci v zadnjem desetletju namenjajo prav usposobljenosti učiteljev na področju medkulturnega učenja in kompetenc (Bešter in Medvešek, 2016; Hočevnar, 2010; Skubic Ermenc, 2010, 2006; Mirovni inštitut, 2003; Vah Jevšnik in Toplak, 2011). Vendar rezultati raziskav na tem področju niso obetavni: Beštrova in Medveškova (2016, str. 42) na področju usposobljenosti učiteljev za medkulturno učenje opozarjata, da je znanje učiteljev na področju medkulturnih razlik pomanjkljivo, da so učitelji zasidrani v svojem etnocentričnem pogledu na svet in da se ne zdi, da bi aktivno težili k premagovanju obstoječih družbenih neenakosti med etničnimi skupnostmi.

Učitelji, ki pri pouku sledijo »etnično in kulturno slepi« ideologiji in verjamejo, da bodo pojavi, kot sta razizem in diskriminacija, izginili sami od sebe, se motijo (Milner, 2007, str. 392, v Bešter in Medvešek, 2016, str. 27–28). Raziskave kažejo ravno nasprotno: otrokove priložnosti za učenje so omejene, če učitelji pri tem ne upoštevajo etničnega, jezikovnega in kulturnega izvora teh učencev (prav tam): zavzemanje za to, da bi postala etnična

pripadnost v razredu »nevidna«, omogoča zgolj zmanjševanje pojavov neposredne diskriminacije – torej ko bi učitelj (ali drugi otrok) z otrokom ravnal manj ugodno zaradi njegove etnične pripadnosti. Vendar ta pristop ne rešuje vprašanja posredne diskriminacije, za odpravljanje in preprečevanje katere moramo težiti k temu, da bi postalo vidno to, kar je običajno nevidno. Praviloma pa je to, kar je »nevidno« in povzroča posredno etnično diskriminacijo otrok, povezano prav z njihovim jezikovnim, kulturnim in etničnim izvorom.

Navedene težave, s katerimi se soočajo romski otroci, so vnebovpijoči primeri segregacije in diskriminacije in zato se kot družba, tudi na poziv številnih nevladnih, vladnih in mednarodnih institucij, sicer počasi in ne vedno najbolj uspešno, pa vendarle odzivamo (Devetak, 2006, Barle Lakota in Komac, 2015). Predvsem s posebnimi programi, ki so posredno ali neposredno namenjeni romskim otrokom, in s poudarkom na krepitvi medkulturnih veščin pri delu z njimi. A to še zdaleč ne pomeni, da so ti primeri edini kazalnik, da je na področju uveljavljanja vrednot nediskriminacije in enakih možnosti v slovenskih šolah nekaj narobe. Že bežen vpogled v raziskovanje diskriminacije na drugih podlagah (Kuhar, 2009; Šetinc Vernik in Vernik Šetinc, 2012) – od invalidnosti do istospolne usmerjenosti – pokaže, da ni tako in da so šole slabo pripravljene in slabo opremljene za širjenje načel nediskriminacije, ki so zapisana v ustavi in mednarodnih pogodbah in ki pomenijo pravnoformalni in vrednotni okvir delovanja javne šole v RS (Kovač Šebart in Krek, 2009). Še največja težava pa je verjetno v tem, da je etnična diskriminacija kompleksen pojav, ki ga učitelji v šolah morda ne razumejo docela, morda ne poznajo mehanizmov njegove reprodukcije in predvsem slabo razumejo njegove posledice.

NAMESTO SKLEPA

Na podlagi kvalitativnih in kvantitativnih raziskav o percepcijah etnične diskriminacije lahko ugotovimo, da slednja v šolstvu je »problem«, veliko težje pa kvantificiramo, kako razširjena je in kakšne posledice ima – torej »kolikšen« problem je. Praviloma nam mehanizmi za preprečevanje in odpravljanje diskriminacije v našem pravnem redu pri tem ne pomagajo. Razhajanje med odsotnostjo primerov domnevne etnične diskriminacije v evidencah pristojnih institucij in ugotovitvami kvalitativnih raziskav o številnih domnevnih primerih diskriminacije je preprosto preveliko: navedeni primeri ne morejo biti zgolj subjektivna mnenja intervjuvancev. Za njimi se v številnih zgodbah prav gotovo skrivajo tudi dejanski pojavi diskriminacije, ki jih domnevne žrtve ne prijavljajo.

Z veliko zanesljivostjo lahko trdimo, da je pravnoformalni okvir preprečevanja in odpravljanja diskriminacije v RS (še vedno) neučinkovit. To sicer ni nobena novost, vendar je vztrajanje v takšnem stanju jasen kazalnik, da je treba za uspešno spopadanje z etnično diskriminacijo v RS ubrati (še kakšno) drugo pot.

Vse več je strokovnjakov in raziskovalcev, ki rešitve za etnično diskriminacijo in z njo povezane sorodne pojave v šolstvu iščejo na področju razumevanja medkulturnih razlik, medkulturnega poučevanja in usposabljanja učnega kadra na tem področju (Bešter in Medvešek, 2016). A dejstvo je, da tudi za ugotavljanje učinkovitosti tovrstnih programov

potrebujemo ustrezne podatke. In prav primer Romov v RS nam dokazuje verodostojnost te trditve, saj smo jih za to skupnost ustvarili vsaj v obliki nekakšnih ocen in z njimi operiramo pri spremljanju napredka na področju vključevanja Romov v šolski sistem. Vendar so tudi ti podatki zelo skopi in nam zelo malo povedo o tem, kakšno je stanje in kako bi bilo treba ukrepati.

Pri ugotavljanju »rasne pravičnosti« so Gordon, Piana in Keleher (2000) v 12 šolskih okoliših v ZDA odkrili velike disfunkcionalnosti – od tega, da so bili pripadniki etničnih manjšin v visoko neproporcionalnih številkah izključeni iz šole, da so opustili šolanje ali so jih potisnili iz šole; do tega, da jih je neproporcionalno manj dokončalo šolo, imelo slabši dostop do programov za nadarjene in do razredov z naprednimi programi. Najzanimivejša ugotovitev pri tej študiji pa je bila, da učni pripomočki in načrti niso odsevali etnične sestave učencev.

V razmerah, ko pravnoformalni mehanizmi preprečevanja in odpravljanja etnične diskriminacije ne delujejo, bi bilo vsako spremljanje učinkov na področju etnične diskriminacije v veliko pomoč pri ocenjevanju in odpravljanju tega pojava, pri ocenjevanju ustreznosti in uspešnosti ukrepov, ki jih izvajamo, in predvsem pri zaznavanju potreb po novih in drugačnih pristopih za zmanjševanje socialnih razlik, za povečevanje socialne kohezivnosti in odpravljanje izhodiščnih družbenih neenakosti med otroki.

LITERATURA

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York in London: Routledge.
- Barle Lakota, A. in Komac, M. (2015) Breaking the glass ceiling: the case of the Roma ethnic minority in Slovenia. *Dve domovini*, 41, 23–34.
- Barle Lakota, A. in Trunk Širca, N. (2010). Pomen izobraževanja v prihodnosti. Pridobljeno s <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2/023-035.pdf>.
- Bendick, M., Jackson, C. W. in Reinoso, V. A. (1994). Measuring employment discrimination through controlled experiments. *The Review of Black Political Economy*, 23(1), 25–48.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2007). Education of the Roma children in Slovenia: Evaluation of the education policy defined in National Action Plan on Social Inclusion (2004–2006). V *Social Inclusion of Roma: Stories from Finland, Slovakia, Slovenia and Portugal* (str. 129–183). Murska Sobota: INV, Regionalna agencija MURA.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2016). Intercultural competence of teachers: the case of teaching Roma students. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 26–44.
- Bulmer, M. (1986). Race and Ethnicity. V R. G. Burgess (ur.), *Key Variables in Social Investigation* (str. 54–75). London: Routledge and Kegan Paul.
- Brezigar, S. (2007a). Pojavi etnične diskriminacije v javni upravi, vojski in policiji v Republiki Sloveniji. V M. Komac (ur.), *Priseljenci: študije o priseljivanju in vključevanju v slovensko družbo* (str. 257–299). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Brezigar, S. (2007b). *Pojavi etnične diskriminacije v delovnem okolju: primer javne uprave, vojske in policije v Republiki Sloveniji* (Doktorska disertacija). FDV, Ljubljana.
- Brezigar, S. (2009). *Mreža socio-ekonomskih strokovnjakov s področja boja proti diskriminaciji: poročilo o državi 1, Slovenija*. Utrecht: Human European consultancy; Wien: ÖSB consulting GmbH.

- Brezigar, S. (2010). *Country report 2 2010 on employment, ethnicity and migrants, Slovenia*. Utrecht: Human European consultancy; Wien: ÖSB consulting GmbH.
- Brezigar, S. (2012). Do third country nationals in Slovenia face prejudice and discrimination? *Dve domovini*, 35,149–161.
- Brezigar, S. (2016). *Analysis and comparative review of equality data practices in the EU country: Slovenia. Research paper*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the Principle of Equal Treatment between Persons Irrespective of Racial and Ethnic Origin, *Official Journal L 180, 19/07/2000, 0022–0026*. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:32000L0043%20>.
- De Schutter, O. (2005). *The Prohibition of Discrimination under European Human Rights Law: Relevance for EU Racial and Employment Directives*. European Commission: Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/pdf/legisln/prohib_en.pdf.
- De Schutter, O. (2011). *The prohibition of discrimination under European Human Rights Law. Relevance for the EU nondiscrimination Directives – an update*. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/the_prohibition_of_discrimination_under_european_human_rights_law_update_2011_en.pdf.
- Devetak, S. (2006). *Diskriminacija na verski in etnični osnovi*. Pridobljeno s <http://www.iscomet.org/images/documents/Publikacije/DiscSlov-diskriminacija-SLO.pdf>.
- Duncan, G. in Magnuson K. (2001). Off with Hollingshead: Socioeconomic Resources, Parenting and Child development. V M. Bornstein in R. Bradley (ur.), *Socioeconomic Status, Parenting and Child Development*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Eurobarometer (Special Eurobarometer 296) (2009). *Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes*. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_296_en.pdf.
- Frankovič, M. (2013) Analysis of the situation of Roma in Slovenia with Emphasis on Bela krajina. V S. Devetak (ur.), *Tackling stereotypes and prejudices between Roma and non-Roma in the EU member states: Bulgaria, Italy, Romania and Slovenia* (str. 145–169). Pridobljeno s <http://www.project-reduce.eu/datoteke/concludingmeeting/Redupre-EXPERT%20PUBLICATION.pdf>.
- Gordon, R., Piana, L. Della in Keleher, T. (2000). *Facing the Consequences: An Examination of Racial Discrimination in U.S. Public Schools*. Pridobljeno s <https://www.raceforward.org/sites/default/files/pdf/196apdf.pdf>.
- Gril, A. in Videčnik, A. (2011). *Oblikovanje državljske identitete mladih v šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hočevar, N. (2010). *Medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno življenje. Raziskava s stališča šol. Projektno gradivo*. Ljubljana: Srednja ekonomska šola.
- Kalčič, Š. (2010). To je moj džihad: o tem, zakaj so se nekatere Bošnjakinje v Sloveniji začele pokrivati. V M. Milharčič Hladnik in J. Mlekuž (ur.), *Krila migracij: po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Klemenčič, E. in Štremfel, U. (2001). *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja v multikulturni družbi*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, Pedagoški inštitut.
- Košak, A. (2010). Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli. V P. Peček (ur.), *Izživljenja za raznolikost, Zbornik 14. strokovnega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju* (str. 11–19). Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno s <http://ukviz.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-26-8/011-019.pdf>.
- Košak Babuder, M. (2002). Vpliv revščine na otrokov psihofizični razvoj in učno uspešnost. *Defectologica Slovenica*, 10(3), 63–73.

- Kovač Šebart, M. in Krek J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: CEPS.
- Krek J. in Vogrinc J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56(2), 118–139.
- Kuhar, R. (2009). *Na križiščih diskriminacije: Večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 76–95.
- Lewin, K. (1999). Samosovraštvo med Judi. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socio-psihološke študije* (str. 187–198). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lukšič-Hacin, M., Milharčič Hladnik, M. in Sardoč, M. (ur.) (2011). *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Medvešek, M. in Bešter, R. (ur.) (2010). *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani? Integracija državljanov tretjih držav v Sloveniji. (Etničnost, 9)*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Migrants, Minorities and Employment: exclusion, discrimination and anti-discrimination in 15 Member States of the European Union: EUMC Comparative Study (2003). V *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), Comparative Report on Migrants, Minorities and Employment*. Pridobljeno s http://www.eumc.eu.int/eumc/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=3fb38ad3e22bb&contentid=3fbc028279e2d.
- Milharčič Hladnik, M. in Mlekuž, J. (ur.) (2010). *Krila migracij: po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Mirovni inštitut (2003). *Kulturna vzgoja: Zaključni elaborat CRP-a »Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo*. Pridobljeno s http://www2.mirovniinstitut.si/slo_html/projekti/kulturna_vzgoja.pdf.
- Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli* (2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFiles/Upload/file/zalozba/Evalvacijske/Evalvacijska_studija_Romski_ucenci.pdf.
- National Research Council (2004). *Measuring Racial Discrimination*. Washington: The National Academies Press.
- Petersen, T. in Saporta, I. (2004). The opportunity structure of Discrimination. *American Journal of Sociology*, 109(4), 852–901.
- Quillian L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32, 319–328.
- Ratcliffe, P. (ur.) (1994). *»Race«, Ethnicity and Nation: International Perspectives on Social Conflict*. London: University College London Press.
- Reskin, B. F. (1998). *The proximate causes of employment discrimination*. Washington: American Sociological Association.
- Sardelić, J. (2010). Multikulturalizem in položaj Romov v Sloveniji. *Socialno delo*, 49 (2/3), 109–120. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-IBYQBKWI>.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57, 150–167.
- Skubic Ermenc, K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 268–279.
- Šetinc Vernik, M. in Vernik Šetinc, B. (2012). *Recimo ne diskriminaciji v šoli*. Pridobljeno s http://www.khetanes.si/doc/Rezultati/U%C4%8Dna%20gradiva/%C5%A0etinc%20Vernik_Recimo%20ne%20diskriminaciji%20v%20%C5%A1oli_za%20spletno%20stran.pdf.
- Vah Jevšnik, M. in Toplak, K. (2011). Migracije, etnična/kulturna raznolikost in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj. *IB Revija*, 45(1–2), 139–146.

What is Discrimination (2005). V *Human Rights and Equal Opportunity Commission (HREOC), Rights and Responsibilities, Employees, Equal Employment Opportunities, Discrimination and Harassment*.

Pridobljeno s <http://www.industrialrelations.nsw.gov.au/rights/employees/rights/discrim.html>.

Zakon o varstvu osebnih podatkov (2004). Pridobljeno s <https://www.ip-rs.si/zakonodaja/zakon-o-varstvu-osebni-podatkov/>.



KRITIČNA PISMENOST

Pogovarjali smo se z Urško Breznik

Zavod za podporo civilnodružbenih iniciativ in multikulturno sodelovanje Pekarna Magdalenske mreže Maribor je nevladna organizacija, ki se ukvarja s spodbujanjem programskega in projektnega sodelovanja med posamezniki in skupinami umetniških, kulturnih, izobraževalnih, raziskovalnih, ekoloških, informacijskih in humanitarnih dejavnosti. Vse mladinske programe v okviru zavoda vodi Mladinski informacijsko-svetovani center Infopeka (MISC Infopeka). Ta je leta 2009 razvil delavnice in seminarje kritične pismenosti v okviru nacionalnega projekta »Zavedno mladi«. Projekt je financiral Evropski socialni sklad (ESS), vodil pa Mladinski svet Slovenije.¹ Do danes so svoj program kritičnega opismenjevanja razširili na različna področja izobraževanja, svetovanja in ozaveščanja, tudi med učitelje, mentorje, mladinske delavce, prostovoljce, na druge pedagoške in strokovne delavce in institucije. S prijavo pilotnih projektov kritične pismenosti na mednarodne razpise so poskusili ta koncept, ki ga ocenjujejo za pomembno metodo dela z mladimi, uvesti tudi v družboslovne predmete osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Čeprav jim to še ni uspelo, pa vsako leto v okviru nacionalnih razpisov za nevladne organizacije uspešno izvedejo vrsto delavnic in seminarjev kritične pismenosti v osnovnih in srednjih šolah, na fakultetah ter med nevladnimi in drugimi organizacijami.

Teoretska izhodišča za izvajanje programa kritične pismenosti je leta 2009 zastavila dr. Vida Vončina Vodeb, tedaj zaposlena na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Delavnice in seminarje sta prva leta izvajali sodelavki zavoda Urška Breznik in Polonca Podgoršek, kasneje pa se je zanje usposobilo veliko sodelavcev in prostovoljcev zavoda. V intervjuju se pogovarjamo z začetnico delavnic kritične pismenosti Urško Breznik, umetnostno zgodovinarico in sinologinjo ter direktorico Pekarne Magdalenske mreže, ki se je doslej ukvarjala z mladinskimi in kulturnimi programi, vzpostavljanjem kritičnega razmisleka v družbi ter si prizadevala za kakovostne sistemske spremembe na teh področjih. Poleg vsega naštetega je tudi družbenopolitična aktivistka, ki se bori za pravice živali, pa tudi moderatorica v Inicijativi mestni zbor, ki je leta 2015 uvedla prvi pilotni projekt participatornega proračuna v Radvanju v Mariboru.

¹ Projekt z naslovom »Vzpodbijanje kritičnega odnosa mladih do informacij« so izvajali v Mariboru, na Ravnah na Koroškem, na Ptuj in v Ljubljani. Več o tem glej http://www.infopeka.org/web/?page_id=3453.

Lahko najprej pojasnite ozadje, ki je pripeljalo do projekta »Vzpodbujanje kritičnega odnosa mladih do informacij«? Se je v Mariboru kazala potreba po takem pristopu ali pa je do tega prišlo bolj po spletu naključij?

Leta 2009 smo se želeli pridružiti konzorciju organizacij, ki so prijavljale projekt o možnostih in načinih informiranja mladih. Ker smo se ukvarjali prav s področjem mladine in informiranja mladih in ker je bil naš zavod tedaj še premajhen, da bi lahko sami prijavili projekt ESS, smo razmišljali, kakšni so kanali, prek katerih se da doseči mlade in tudi vse, ki delajo in živijo z mladimi. Torej znotraj področij informiranja in mladine smo iskali nekaj, kar bi v informiranje mladih vpeljalo nove, bolj kakovostne koncepte. Ker pa je naš zavod znan po družbeno angažirani držji, je takrat k nam pristopila Vida Vončina Vodeb, ki se je znanstvenoraziskovalno ukvarjala s kritično pedagogiko in znotraj tega s kritično pismenostjo. Hitro smo spoznali, zakaj bi bil lahko ta koncept zanimiv za delo v našem zavodu.

Preden podrobneje spregovoriva o konceptu kritične pismenosti, me vendarle zanima, zakaj se vam je zdel ta pristop relevanten. Ste ocenjevali, da je treba predsodke, nestrpnost in rasizem v lokalnem okolju obravnavati v konkretnih projektih?

Seveda smo se skozi različne programe, ki smo jih izvajali v okviru Pekarne Magdalenske mreže, srečevali z različnimi oblikami nestrpnosti, še zlasti z nestrpnostjo do Romov. Takrat v Mariboru nismo toliko govorili o beguncih in migrantih, kajti tu imamo samo integracijsko hišo, v katero so leta 2010 prvič neposredno iz Grčije, ne da bi bili prej nastanjeni v Ljubljani, pripeljali skupino osmih beguncev iz Somalije, Sudana in Eritreje. Šele z izvajanjem delavnic pa smo ugotovili, kako zelo pomembne metode dela in orodja za obravnavo teh problematik nam ponuja kritična pismenost. In da ni ustrezna le za razreševanje družbenih problemov, temveč predvsem v smislu vzpostavljanja varnega okolja, kjer se določene problematike sploh lahko obravnavajo in kjer smo na delavnicah dobili zelo neposredne informacije od udeležencev. Z mladimi smo zelo počasi sestavljali zgodbo, kajti kritična pismenost skozi svoja orodja ponuja to možnost. Pritegnilo nas je, ker je to način, kako delati z mladimi, in ker lahko skozi to najdemo tudi konkretne vzroke, zakaj prihaja do takih dojemanj drugih družbenih skupin, manjšin, in ugotavljali, da imajo pri tem veliko opraviti mediji, seveda tudi šola, tako skozi kurikulum kot skozi sistem. In doslej nismo odkrili še nobene druge metode ali koncepta, ki bi bil bolj koristen.

Koga naslavljate in koga želite s projekti kritične pismenosti opolnomočiti?

Največ delamo z mladimi, se pravi z dijaki, pa tudi z brezposelnimi mladimi, študenti, prostovoljci, strokovnimi delavci, mladinskimi delavci, učitelji, pedagoškimi delavci, starši in konec koncev z vsemi drugimi, ki prihajajo v stik z mladimi in ki jih zanima, kako mladi dojemajo informacije in kako informacije prihajajo do mladih. Poleg šol in fakultet smo sodelovali tudi z Andragoškim zavodom, pa s projektnim učenjem za mlade – PUM, Greenpeaceom, Mladinskim domom Maribor ter vrsto drugih institucij v Mariboru

in Sloveniji. Na začetku smo imeli ogromno programov zlasti za mladinske delavce iz Slovenije, a ker je to metoda, ki zahteva določen pogled na življenje oziroma določeno politično držo, kajti kritična pismenost izhaja iz kritične pedagogike, ki jo je utemeljil Paulo Freire in izhaja iz marksizma, je ni mogoče instantno posvojiti ... Žal mi je, da tega mladinski delavci niso bolj posvojili, a kot sem rekla, zahteva veliko branja, poglobljanja in osebnega angažmaja, ne le zato, da bi lahko vodil delavnice, ampak za življenje, se mi zdi. Nam pa službe z vedno večjo birokracijo ne dovoljujejo več, da bi se lahko ukvarjali s proučevanjem nekega koncepta, z dodatnim branjem, kar kritična pismenost nedvomno zahteva. Žal mi je, da tega koncepta mladinski centri niso bolj posvojili, saj smo želeli, da bi se tudi drugi mladinski delavci toliko opolnomočili, da bi lahko sami izvajali tovrstne delavnice. Še vedno pa imamo željo, da bi spreminjali tudi šolski kurikulum.

Lahko pojasnite, kaj je posebnost koncepta kritične pismenosti in kako ste ga razvili v vašem zavodu?

Koncept se je razvil zlasti iz kritične pedagogike Paula Freira, ki ni le teoretsko utemeljil tega pristopa, temveč v praksi pokazal na enakopravnost odnosa med učiteljem in učenecem ter na vzajemno pretakanje znanja. Torej znanje se učencu ne vlija v glavo skozi lijak, ampak je znanje pretočno, saj se tudi učitelj enako uči od učenca in obratno. Freire je pokazal tudi, da morajo informacije in znanje, ki naj jih učenec usvoji, izhajati iz njegovih dejanskih potreb, zato je tudi sam delal z brazilskimi kmeti in delavci. Med najbolj znane raziskovalce kritične pismenosti danes sodijo na primer Henry Giroux, avstralska pedagoginja Allan Luke in Peter Freebody ter drugi. Vsi trije omenjeni so kritično pismenost zelo konkretno razvijali prav v kontekstu razumevanja in dojemanja informacij, in sicer s tega stališča, da informacije, ki so povsod okrog nas, niso nikoli nevtralne in da vsako besedilo, ki nastaja, pa naj bo to medijsko besedilo, besedilo v učbenikih ali pa vizualna sporočila ali podobe, vsebujejo neko agendo. Vsak človek, ki bere ali pa ustvarja besedilo, ima za seboj svojo agendo, konkretne izkušnje, družbenopolitično in kulturno ozadje, iz katerega prihaja, in zato nihče ne more besedila brati nevtralno in prav tako nihče ne more besedila nevtralno ustvarjati. Menili smo, da bi bilo zanimivo poskusiti uporabljati ta koncept ne le v mladinskih organizacijah, temveč tudi v šolah. Allan Luke ga je denimo v Avstraliji prenesel v vrtnice, osnovne in srednje šole. No, in leta 2009, ko nam je Vida predstavila ta koncept in je bila sama že dobro seznanjena s tem, kaj se s kritično pismenostjo po svetu počne, in zlasti, kako jo razvijajo v Avstraliji, nam je predlagala, da bi mi to lahko poskusili uvesti vsaj v mladinske centre oziroma skozi mladinsko polje, če tega že ne moremo prenašati v izobraževalni sistem. To se je zdelo še toliko bolj smiselno, saj so orodja, ki jih kritična pismenost uporablja, zelo raznolika, razmeroma nezahtevna in ker gredo v globino drobljenja informacij. Bistvo koncepta kritične pismenosti je, da se neka informacija popolnoma kritično dekonstruira in na novo sestavi. In ključna vprašanja, ki so ena izmed orodij dekonstrukcije in rekonstrukcije besedila, so: kdo je besedilo napisal, kaj je njegovo ozadje, kateri glasovi umanjajo, kateri glasovi niso slišani in kateri so ter zakaj. Pri projektu »Vzpodbujanje kritičnega odnosa mladih do informacij« smo

poskusili odgovoriti prav na to, kar je umanjalo v našem dotedanjem delu, saj smo se prej na mladinskem polju ukvarjali predvsem z informiranjem mladih, ne pa z vprašanji, kot so recimo: s kakšnimi informacijami se informirajo mlade; kaj vse informacije okrog nas pomenijo; na kakšen način te agende, ki stojijo za informacijami ali besedili, vplivajo na mlade in na njihove svetove.

Kakšni so postopki, koraki, metode, ki jih uporabljate za kritično opismenjevanje?

Na delavnicah najprej sedemo v krog, da smo enakopravni, da se predstavimo, da vsak pove nekaj o sebi, kaj rad počne ali kaj drugega, da se skupina sprosti in da drug do drugega izkažemo zanimanje. Potem uporabljamo model sedmih korakov kritične pismenosti, ki so: vstop skozi čute; znanje za akcijo; aktivacija znanja; stopanje v dialog; ustvarjalnost in produkcija; delovanje v svetu in kot zadnji korak še refleksija. Pomembno je, da se ne začnemo takoj pogovarjati na neki kognitivni in racionalni ravni, temveč da se najprej spodbudijo različni nivoji diskusije. Navadno začnemo z gibalno animacijo, a pazimo, da ne uporabljamo klasičnih pristopov, ki so značilni za druge delavnice. Tako recimo udeležence razdelimo v več skupin in vsaki skupini dodelimo neki pojem, o katerem se pogovori in ga premisli – kaj ji pojem pomeni, potem pa poskuša ta pojem gibalno predstaviti – ali tako, da udeleženci s telesi sestavijo neki lik, ali kako drugače – in druge skupine poskušajo ugotoviti, kaj je bilo predstavljeno. Temu sledi diskusija, kako razumemo neki pojem ali koncept oziroma zakaj ga tako razumemo. Potem pa, odvisno od starosti, nadaljujemo s projekcijo besedila ali oglasa, ki ga poskušamo skozi pogovor dekonstruirati, pri čemer še ne gre za kritično diskurzivno analizo, ampak se preprosto pogovarjamo o vizualnih in drugih vidikih ter opažanjih, ki se hitro nanizajo. S podvprašanji pa poskusimo prodreti še globlje v sporočilo.

Ali s kritično pismenostjo preizprašujete, kako mladi berejo, razumejo in dekonstruirajo informacije, ali tudi, kako razviti analitičen odnos do besedil?

Gre za pismenost, ki ji je dodana kritičnost kot eksplicitno politična in etična nota pri razumevanju besedil, prav z namenom, da se naučimo prepoznati manipulacije v besedilih in prepoznati agende, ki so v ozadju in zaradi katerih je besedilo nastalo. Katere tehnike, metode, moduse neko besedilo uporablja, da lahko vpliva na svoje občinstvo. Lahko da gre za eksplicitno vplivanje, lahko pa, da niti nima tega namena, pa vseeno vpliva zaradi dodatnih vizualnih podob v besedilu ali oglasu. Po drugi strani pa se na delavnicah sprašujemo tudi, kako najti kakovostne informacije, kdo je lastnik medija ali medijske hiše, ki proizvaja neke informacije. Udeleženci razgrajujejo tudi strukture in razmerja moči, ki so v ozadju ..., da ugotovimo, zakaj nekdo objavi določen članek, da posledično ugotavljamo, na primer, zakaj prav določen novinar piše določen članek. Dandanes, ko so številni novinarji prekarni delavci, ko se ne morejo posvetiti obravnavani temi, lahko tudi tako razberemo, zakaj nastajajo določeni članki ... Zelo različne vidike lahko osvetlimo skozi to.

Kaj konkretno pomeni tretji korak – aktivacija znanja?

Ko se lotimo neke teme, se zelo hitro pokaže potreba po določenem znanju. Na primer ogromno je oglasov za džins, ki so problematični, recimo konkretno H&M. Na delavnicah se pogovarjamo o podobi ženske v oglasu, o podjetjih, kjer ti izdelki nastajajo, in potem preiščljamo to problematiko v našem okolju. Tako že stopamo v dialog, hkrati pa se sprašujemo, zakaj je v našem okolju ta problematika sploh nastala. Sicer je vedno odvisno od skupine, a navadno poskušamo uvajati igre vlog, denimo igro razmerij moči v družbi. Prek tega pokažemo, da ni samoumevno, da ima nekdo več znanja in informacij, drugi pa ne ... Razdelimo se v dve skupini, eni predstavljajo na primer korporacijo, drugi pa tiste, ki se ji postavljajo po robu – in potem se soočimo s konfliktom. Na delavnici za Greenpeaceove aktiviste smo na primer veliko govorili o prostotrgovinskih sporazumih, klimatskih spremembah, primeru Lafarge v Zasavju. Tako spoznamo, kako nekdo, ki je v deprivilegiranem položaju, zelo težko vzpostavlja boj s korporacijo, pa tudi v kakšnem položaju je do medijev in drugih odločevalcev, kako se sliši njegovo sporočilo v primerjavi z drugimi sporočili. Navadno se udeleženci zelo vživijo v igro. Po kakšne pol ure pa ponovno sedemo v krog in se pogovorimo o celotni igri vlog. Temu sledi dekonstrukcija sporočil oziroma informacij. Včasih na delavnicah predstavimo tudi teoretski del kritične pismenosti, sploh če sodelujejo udeleženci, ki bi želeli to prakso nadaljevati.

Pri dekonstrukciji besedil navadno uporabimo enako temo, a podano prek različnih tiskanih, spletnih in drugih medijev, potem pa v skupini po tri ali štiri dekonstruiramo sporočilo ali informacijo prek štirih dimenzij oziroma temeljnih vprašanj, ki sta jih opredelila Allan Luke in Peter Freebody: tehnologija, pomeni, rabe in kritičnost.² Pri tehnologiji obravnavamo obliko sporočil oziroma kodiramo. Pri pomenih ugotavljamo, kje se kaže možnost sodelovanja pri ustvarjanju pomena in ustrezne uporabe lastnega znanja o svetu. Pri rabah ugotavljamo kulturno in družbeno pogojenost uporabe besedil, se pravi družbenokulturni kontekst, sociolingvistično znanje in tako naprej. Z dimenzijo kritičnosti pa poskušamo do besedil zavzeti etično stališče in dejavno držo, pri čemer se na primer sprašujemo, v čigavem interesu je nastalo besedilo in čigave interese zastopa, kdo želi to besedilo podati kot samoumevno in neproblematično, kdo bo z branjem tega besedila pridobil, ali je razlika med avtorjem besedila in mojimi pogledi na svet, kateri glasovi so v sporočilu odsotni, prikriti ...

Ali pri kritični pismenosti kombinirate tudi druge koncepte ali pristope?

Uporabljamo delavnice konsenza, da izberemo temo, ki vse najbolj zanima, pa tudi slikovno gledališče, ki je tehnika iz gledališča zatiranih, da udeleženci s pomočjo slik, zamrznjenih podob, predstavijo aktualno problematiko, da skozi podobe in prostor utelesijo

² Štiri dimenzije kritičnega branja so predstavljene v Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent and adult literacy*, 43 (5), 448–461.

svoja čustva in izkušnje. Potem se na podlagi tega odločijo za družbeno akcijo. Vse je odvisno od udeležencev in dolžine delavnice. Udeleženci zelo radi delajo jingle, radijska obvestila, zelo radi neko problematiko predstavijo tako, da zanimirajo še druge. Spet drugi se lotijo protestov ali grafitiranja. Ključno pa je, da uporabijo znanje, ki je nastalo v skupini, in ne individualna znanja. Zgodilo se je tudi že, da so udeleženci naših delavnic na javnem mestu uprizorili nevidno gledališče.

Iz vaših opisov delavnic je razbrati, da je družbena akcija eden glavnih končnih rezultatov kritične pismenosti. Kaj to pomeni?

Glavni namen družbene akcije je, da v nasprotju s kritičnim razmišljanjem, kjer imaš lahko zgolj monolog ali pa vstopiš v dialog, še vedno pa vse ostaja na ravni neke intelektualne razprave, z družbeno akcijo interveniramo v spreminjanje družbenega. Pri družbeni akciji je pomembno, da jo udeleženci izberejo sami oziroma, da če neko problematiko obravnavamo na delavnici, da se za konkretno akcijo odločijo udeleženci sami. Prav tako je pomembno, da z znanji, viri, spretnostmi, ki jih imajo, javno pokažejo na obravnavano tematiko, in sicer tako, da bodo pripomogli k neki družbeni transformaciji. Agenda kritične pismenosti je vendarle družbena pravičnost. Na neki srednji šoli, kjer so dijaki povedali, kako se soočajo z oblikami nestrpnosti med vrstniškimi skupinami, so za družbeno akcijo dali predlog, da bi na pladnje v šolski jedilnici napisali določena sporočila. Ker je bilo to ravno v času Pahorjeve izjave »so what«, so dijaki izdelali nalepke in nanje napisali »sem gay, so what«, »sem piflar, so what«, »sem šminker, so what«.

Kaj pa refleksija kot zadnji korak kritičnega opismenjevanja?

Ta zadnji korak navadno izvedemo, če imamo možnost za to in ko že mine nekaj časa od akcije. Tako lažje reflektiramo, kakšni so bili učinki in ali so se sploh pokazali. Včasih ni učinka tudi več mesecev, pa se potem nepričakovano zgodi.

Zakaj ste se odločili za delovanje v šolah?

V šole smo vstopili z enakim razlogom, kot smo se odločili za delovanje na mladinskem polju. V Sloveniji imamo mladinske centre, ki so vsebinsko in metodološko zelo konservativni, se zelo trudijo biti nevtralni, v nekem smislu pa tako funkcionirajo tudi šole, in to sta dve ključni instituciji, ki se ukvarjata z mladimi. Zlasti v šolah se nam je zdelo to nevarno, saj učitelj ne sme biti nevtralen do nekih tem, ki od njega zahtevajo družbeno angažiranje, da se torej učitelj mora opredeliti, zavzeti neko stališče. A opažali smo prav nasprotno, da so učitelji zelo redko zavzemali stališča in opozarjali, da nekaj ni prav ali pa da je prav v odnosu do neke družbene realnosti. Resda smo mi v neki drugačni situaciji, ker prihajamo od zunaj, a vendarle tudi mladi hitro spoznajo, da nevtralnost ne obstaja, da je treba zavzeti določeno stališče.

Že na začetku ste poudarili Freirovo osredinjenost na potrebe učech se ter na dialektiko med učencem in učiteljem. Ste zaznali tudi manko v smislu izobraževanja za egalitarno in solidarno družbo ter ali so bile vaše delavnice in seminarji neke vrste intervencija za odpravo tega manka?

Ja, to se je zelo hitro pokazalo predvsem na srednjih strokovnih šolah, kjer imajo le en letnik zgodovino ali pa nimajo drugih obveznih ali izbirnih družboslovnih predmetov, kot so sociologija, psihologija, filozofija, zgodovina, geografija ... Tam smo zaznali, da šola ni obravnavala družbenih predsodkov in nestrpnosti, saj so bili dijaki zelo neposredni, denimo, da je »treba vse begunce dati na ladjo in vreči bombo« ali pa da je »Hitler to prav delal«, sploh simpatiziranje s Hitlerjem je bilo zelo zelo pogosto. Tudi sami smo se prek izkušenj učili, kako v razrede prihajati čim bolj brez predsodkov. Dijaki so denimo trdili, da se »Romi vedno pretepajo in ful krađejo« ali pa da »so vsi Romi na socialni pomoči, potem pa se naokoli vozijo v mercedesih. Pa namerno imajo ful otrok, da dobijo čim več socialne pomoči.« Izvajalci smo se morali kontrolirati, da na delavnicah nismo izbruhnili, da dijakov nismo obsojali, kajti glavni namen kritične pismenosti je prav v tem, da vsi skupaj ugotovimo, zakaj smo rasisti, klasisti, zakaj gojimo predsodke, zakaj tako razmišljamo, saj ima vsak od nas nekaj tega, zato moramo temu priti do dna. Da teh vprašanj nobena šola primerno ne obravnava, so potrdile tudi naše zelo različne izkušnje.

Ali so se torej glede predsodkov pokazale razlike med strokovnimi šolami in gimnazijami?

Seveda. Recimo na gimnazijah so se predsodki izražali prek zelo pokroviteljskega odnosa mladih do drugih družbenih skupin ali manjšin, medtem ko so dijaki strokovnih šol izražali zelo neposredno sovraštvo. Učitelji nikdar niso bili navzoči na naših delavnicah, saj smo za kritično opismenjevanje potrebovali varen prostor, kjer dijaki ne bi bili pod pritiskom sankcij ali slabe ocene zaradi izražanja svojih stališč. Prav tako smo se z dijaki usedli v krog in sploh naredili vse, da smo ustvarili primeren prostor za pogovor in učenje. No, smo pa učitelje seveda seznanjali z evalvacijami. Učitelje strokovnih šol je najbolj zanimalo, ali so se dijaki lepo obnašali, ali nismo imeli težav z disciplino, medtem ko na gimnazijah, kjer so prevladovale subtilne oblike nestrpnosti oziroma občutki ogroženosti dijakov s strani Romov ali beguncev, pa so se učitelji izjavam svojih dijakov čudili. Opravičevali so jih, češ da so nepričakovane, saj da so to otroci staršev, ki so na pomembnih družbenih položajih, in da zato za predsodke naj ne bi imeli razlogov. Poleg tega se nam je zdelo nevarno, da se ob različnih podobah, ki so bile v obliki nalepk, simbolnih oznak, denimo Harvardov in podobnih, izobešene na zidovih šol, učitelji s tem ne soočijo, da ne intervenirajo. Učiteljem smo predlagali tudi več pogovora z dijaki o teh temah na govorilnih urah. Kljub temu menim, da je nestrpnost na gimnazijah morda celo večji problem, kajti tam se ustvarja neka elita, skupina mladih, ki bodo uspešni – uspešni v najbolj vulgarni dimenziji besede – ki bodo šli študirat v tujino in si bodo na druge načine podrejali ljudi ...

Ste se morali potruditi, da ste lahko sodelovali s srednjimi šolami, ali so vas sprejeli odprtih rok?

Nikdar ni bilo težav s sodelovanjem. Je pa res, da je bilo na začetku drugače kot danes, ko so šole oblegane z raznovrstnimi dejavnostmi in ponudbo. Če jih pravočasno obvestimo o možnosti delavnic – torej še ob koncu šolskega leta, da se dogovorimo za naslednje leto, potem se da vse dogovoriti. Očitno so prepoznali, da so naše tematike potrebne in da je naš način dela pozitiven.

Kaj pa seminarji kritične pismenosti za odrasle, ki jih na vašem zavodu izvajate že osmo leto? Kako se predsodki odraslih razlikujejo od predsodkov srednješolcev?

Zdi se mi, da je bilo pred zadnjo begunsko krizo zelo drugače, saj so dijaki na šolah zelo neposredno povedali, kaj je z določeno skupino »narobe«, nič se ni čutilo, da bi pazili na besede, na to, kaj bodo povedali. Na šolah je tudi čisto neka druga dinamika, saj je učitelj tisti, ki za dijake predstavlja nekoga, ki jih lahko sankcionira, če rečejo kaj neprimernega. Takoj ko učitelj zapusti razred, pa niso več zadržani in zelo jasno izražajo svoja stališča. Verjetno se je v vseh teh letih našega dela tudi že razvedelo, kaj so naši seminarji kritične pismenosti, zato se zdaj nanje le redko prijavljajo ljudje, ki bi eksplicitno izražali predsodke, sovraštvo, ki bi imeli ekstremistične izjave. Prej smo se večkrat srečali z ljudmi, ki so zelo neposredno izražali nestrpnost, zdaj pa se mi zdi, da naše seminarje obiskujejo ljudje, ki jih zanima koncept, ali ga celo že poznajo, ali pa prihajajo neki teoretiki zarote, pa poskušajo preigravati izvajalce, kako bomo na to reagirali. Včasih so na naše delavnice prihajali raznovrstni ljudje, kar je bilo izvrstno, a akcije niso bile tako močne. Danes prihajajo samo še določeni ljudje, kar sicer ni dobro, je pa res, da njihove družbene akcije postajajo zelo močne in dobivajo močna družbena sporočila. Trenutno ne vemo, kako rešiti ta problem, da se nam priključujejo le ljudje, ki so pripravljeni na neko transformacijo ... Ravno zato bi bila kritična pismenost najbolj potrebna v nekih kontekstih, kjer lahko deluješ dalj časa.

Omenili ste že manifestno nestrpnost do Romov. Katere pa so druge, morda bolj latentne oblike nestrpnosti, s katerimi se srečujete v Mariboru?

Seveda se zdaj pojavljajo predsodki do beguncev, v nekaterih primerih tudi do migrantov, pred tem pa je bilo neko obdobje, ko je bila zelo močna homofobija, a se mi zdi, da je tudi zaradi skupin LGTB in njihovega dela v Mariboru tega zdaj vendarle manj.

A težko je mimo dejstva, da imate tu fasade polne rasističnih in sovražnih sporočil, ki poleg napisov »cigani raus« s keltsko ikonografijo povečujejo tudi belo raso. Se vam zdi, da je naša družba poučena, kaj tovrstni simboli sporočajo?

Morda tega v Mariboru ni toliko več kot drugod v Sloveniji ali pa v drugih državah, lahko pa da je tega več, bom tudi povedala, zakaj tako mislim. Konkretno smo imeli kar nekaj

primerov, zlasti tujcev, udeležencev naših seminarjev, ki so bili zgroženi in so nas opozorili na ta rasistična sporočila. Zakaj pa bi tega lahko bilo v Mariboru več kot v drugih mestih? Jaz bi to povezovala s tem, da rasizem ne nastane kar tako, da nekdo ni kar inherentno rasist, da ima zagotovo neke življenjske okoliščine, ki ga silijo v to, da ves čas išče nekega krivca za težave, ki jih ima sam in ki mu jih nalaga sistem, češ, ti si kriv, da nimaš službe ali pa da nisi dokončal šole – avtomatsko iščejo krivca in najlaže ga je najti v nekom, ki je »drugačen« in o katerem si že tako in tako v medijih prebral ... denimo naslov v Slovenskih novicah »Rom je ubil mlado žensko« ali pa »begunci nam jemljejo službe«. Mislim, da je to zelo logična posledica socialnih in osebnih stisk, pa tudi Maribora kot industrijskega mesta z močno delavsko, razredno zavestjo, ki je v zadnjih 25 letih doživel zelo močne udarce. Kar pa se mi zdi problematično, je seveda to, da se te stvari v javnosti ne obravnavajo. Zagotovo bi jih morale že v njihovih zametkih obravnavati in razbijati prav institucije formalnega izobraževanja.

Kako bi jim pri tem lahko pomagala kritična pismenost?

Če bi šole vsaj delno posvojile koncept kritične pismenosti, bi to zlasti pedagogom ponudilo veliko možnosti. V Avstraliji je Allan Luke s tem začel v vrtcih. In ker z otroki ni mogel kritično dekonstruirati besedila, so si ogledali oglas za kosmiče, v katerem nastopajo Disneyjevi junaki in kjer v oglasu po zraku letijo sočni koščki sadja, čokolada, Disneyjev junak pleše ..., potem pa so enake kosmiče v vrtcu odprli in gledali prah, suho sadje in posušeno čokolado – in otroci so videli, da to ni enako kot na televiziji. Predsodkov se da lotiti z zelo enostavnimi koraki. In te oblike sovraštva, rasizma, fobije bi se dalo zelo dobro razgrajevati s koncepti kritične pismenosti. Še zlasti recimo pri predmetu zgodovina, ki perpetuira neke politične zmote, od tega, kdo je percipiran kot junak v neki zgodovinski situaciji ali bitki, kaj so posledice tega junaštva za poražence; ali pa pri geografiji, kjer se nekatere dežele, kot je denimo Afrika, avtomatično prikazujejo kot dežele revščine ali pa naravnih katastrof brez konteksta ...

Na spletni strani³ predstavljate delavnice za šest že izoblikovanih tem, ki ste jih izvajali v preteklosti. Zakaj ste se denimo odločili za temo nova duhovnost?

Novodobno duhovnost smo izbrali zato, ker se je takrat zelo močno razraščal *new age* in smo veliko delali tudi s študenti psihologije, ki so bili prostovoljci v našem zavodu, in se psihologija kot veda vse bolj približuje *new ageu*, kar je zlasti v Mariboru zelo problematično, saj profesorji na svoje predavanje psihologije povabijo na primer Smiljana Morija. Teh šest tem smo obdelali predvsem v našem zavodu z našimi prostovoljci, ker

³ Delavnice o že izoblikovanih temah (novodobna duhovnost, potrošništvo, družbeno angažiran projekt, medijska reprezentacija življenjskega stila mladih in potrošništvo, moč informacij, spodbujanje kritičnega odnosa mladih do informacij) so predstavljene na http://www.kriticanapismenost.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=104.

smo opazili, da je treba obravnavati te teme, ali pa so se jih lotili udeleženci naših programov, medtem ko smo se v šolah ukvarjali predvsem s temami, ki se povezujejo z drugimi družbenimi skupinami in manjšinami.

Ste kdaj slišali očitke, ker niste pedagoginja?

To ne, so mi pa očitali, da prodajam enoumje, ali pa to, da bi morala določene stvari bolj uravnoteženo predstavljati. Težko si zamišljam, da bi nekdo, ki je *new age* guru, lahko vodil delavnice kritične pismenosti, ker vendarle, kot sem poudarila že na začetku, je pri kritični pismenosti potreben neki politični nazor in angažma. V Sloveniji je zdaj zelo razširjen koncept nenasilne komunikacije, ki je prevzet po Rosenbergu, in to, na primer, uporabljajo pri beguncih in migrantih, da jih učijo, kako naj se vživijo v potrebe policista na državni meji. Predstavljajte si situacijo, da begunca na meji prepričujejo, naj se vživi v vlogo policista, da naj ugotavlja njegove potrebe in jih skupaj z njim rešuje! Ali pa žrtve spolnega nasilja, da se vživljajo v vlogo posiljevalca. Tega je zdaj ogromno in zdi se mi res nesmisel, da imamo toliko boljših konceptov in orodij, ki bi jih lahko uporabljali, tudi kritično pismenost ...

A konflikt je pogoj, da razrešiš problem ali pa da sploh lahko usvojiš novo znanje.

Ja, saj težava nenasilne komunikacije je prav v tem, da poskuša preprečiti vsakršen konflikt, medtem ko vsaka delavnica kritične pismenosti temelji na tem, da pokaže, kaj je konflikt v družbi in kako ga je povzročil nekdo, ki ima moč. Kajti kritična pismenost se usmerja na razmerja moči in dostop do znanja in informacij je pogojen s tem, kakšen status imaš v družbi. Nižji status imaš, teže dostopaš in posledično si tudi bolj izključen.

Ali menite, da so v naši družbi situacije, dogodki ali procesi, ki zahtevajo od učitelja, pedagoga ali mladinskega delavca, da zavzame jasno stališče, in kaj to konkretno pomeni?

Še pred uvedbo koncepta kritične pismenosti smo na raznih delavnicah opažali, da so zelo redki učitelji, ki zavzamejo stališče do nekega problema ali družbene realnosti. S kritično pismenostjo pa se je to naše spoznanje le še okrepilo, zato smo v šole in mladinske centre vstopali z že izdelanimi tematikami, ki so nas vse izbezale iz območja udobja. Zagotovo bi učitelji in mladinski delavci morali govoriti o družbeni problematiki in zavzemati stališča, ne le v teh obdobjih, ko je treba zaradi različnih razlogov še bolj izkazovati solidarnost, ampak na splošno, saj konec koncev nenehno živimo v času, ko je treba številnim družbenim skupinam izkazovati solidarnost ... Skoraj si ne znam predstavljati, zakaj bi se nekdo odločil za poklic pedagoga, če ne ravno zato, da bi v mladih spodbujal občutek za skupnost, poleg solidarnosti. Na začetku sva s sodelavko Polonco Podgoršek veliko brali Howarda Zinna in ta njegova drža političnega aktivista in profesorja je na naju naredila

velik vtis, kar se mi zdi zlasti pomembno za srednje šole, kjer je veliko možnosti, kaj vse lahko narediš skupaj z dijaki.

Današnja družba je enakost, pravičnost, solidarnost in podobno vpisala v vse svoje pore, predpise in agende, s tovrstno retoriko so pogosto zasičene tudi izobraževalne institucije. Hkrati pa ugotavljamo, da živimo v vse manj solidarnem in vključujočem svetu. Ste kdaj opazili ta prostislovja tudi med pedagoškimi delavci na šolah in fakultetah, s katerimi ste sodelovali? Ste pogosto srečevali kritične pedagoge?

V srednjih šolah so angažirani in kritični učitelji zares osamljeni. Navadno gre za posameznika, morda za največ dva iz celotnega kolektiva. Poudarjajo, da so nerazumljeni, da se trudijo mlade nagovarjati tudi prek krožkov in podobno, a ne vidijo učinkov svojega dela. Na fakultetah pa smo v Mariboru sodelovali morda s štirimi ali petimi kritičnimi pedagogi, a ti so bili zelo razočarani nad študenti, kar se mi zdi kar problematično, kajti kadar govorimo o mladih, nanje pogosto gledamo kot na neko homogeno skupino in se ne ukvarjamo s specifičnimi ozadnji vsakega posameznika, ki ga imamo v predavalnici. Tako se zelo hitro zapade mnenju, da so mladi apatični, da jim nič ni mar, a to ni inherentna značilnost mladih. Ne ukvarjajo se s specifičnimi ozadji študentov in jih ne motivirajo za družbene spremembe. Zato mladi le utrjujejo svoje poglede, ki jih pridobivajo prek medijev, izobraževalnega sistema, iz družine in okolja. Če niso soočeni s tem, da razmišljajo drugače, ali pa spodbujeni k temu, da razmišljajo drugače, kaj šele, da drugače ravnajo, se bodo vseskozi prilagajali. Tu se mi zdi, da je velika možnost in da se da marsikaj narediti. Zlasti v srednjih šolah pri predmetih, kot so sociologija, filozofija, zgodovina, geografija, literatura, kjer lahko marsikatero temo odpreš z drugačnimi pristopi.

Pogovarjala se je Marta Gregorčič.



Katja Jeznik

PEDAGOŠKO-ANDRAGOŠKI DNEVI 2017

Migracije in izobraževanje

Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani vsako leto konec januarja organizira Pedagoško-andragoške dneve (PAD), ki so namenjeni srečanju diplomantov pedagogike in andragogike. Tema 35. srečanja z naslovom *Migracije in izobraževanje* je bila močno vpeta v aktualno družbeno dogajanje. Od začetka zadnje begunske krize (september 2015) na različnih ravneh potekajo razprave o vključevanju prisilcev za mednarodno zaščito in beguncev v družbo in hkrati tudi v vzgojno-izobraževalni sistem. V vabilu na PAD so se organizatorji spraševali, ali je to tema, ki je tudi pedagoško in andragoško relevantna. Vprašanje je retorično. Tema je pomembna, saj razpira odgovore na vprašanja o tem, kakšni sta vloga in naloga pedagoškega kadra; kakšni vloga in naloga šolskih oblasti; vloga in naloga pedagogike in andragogike nasploh. Kot so zapisali organizatorji, se odgovori nizajo okoli dveh polov. Prvič, z vključitvijo v izobraževanje moramo težiti k temu, da v Sloveniji vsi najdejo svoj dom. In drugič, spremenjene družbene in civilizacijske razmere terjajo globlji razmislek ter posege v obstoječ vzgojno-izobraževalni sistem. Identificirana sta bila dva odziva na postavljeni izziv. Tako imenovana specialistična pot pomeni predvsem usposabljanje izbranih pedagoških kadrov (npr. učiteljev za slovenščino kot drugi jezik, socialnih pedagogov, specializiranih svetovalcev ipd.) in udejanjanje prilagoditev ter olajšav na način, kot se je v Sloveniji uveljavil v razmerju do posameznikov s posebnimi potrebami. Drug odziv pa predpostavlja tako imenovano generalično pot, ki pomeni udejanjanje inkluzivne in interkulturene pedagoško-andragoške paradigme vzgoje, šole in izobraževanja ter terja spremembe na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, tako na ravni šolske politike, kurikularnih in vzgojnih konceptov kot didaktičnih strategij in usposabljanja strokovnih delavk oz. delavcev na področju vzgoje in izobraževanja.

Pedagoško-andragoški dnevi so tudi tokrat omogočili izmenjavo akademskih razmislekov o razmerju med tema dvema potema in prikaz uspešnih praks. Dr. Robi Kroflič je v plenarnem predavanju z naslovom *Vzgoja s pomočjo umetnosti kot način premagovanja odporov do drugačnosti* poudaril dvom o zadostnosti klasičnega razsvetljsko liberalnega koncepta multikulturalnosti, po katerem naj bi se z razumevanjem kulturnih razlik in podobnosti, ki omogočajo sobivanje v raznolikosti, znebili strahu in nelagodja ob lastnih odzivih na drugačnost(i). Kot alternativo je predstavil idejo o umetnosti kot glasu

drugega-kot-drugega, s čimer lahko skozi vzgojo in izobraževanje spodbudimo spoštljiv odnos do drugega z umetniškim pričevanjem o sebi-kot-drugem.

Dr. Natalija Vrečar (Andragoški center Slovenije) se je v prispevku z naslovom *Kultura, izobraževanje odraslih, migranti* lotila izobraževanja odraslih in obstoječe migrantske politike. Vprašanje izobraževanja odraslih je enako pomembno kot vprašanje izobraževanja otrok in mladostnikov ter lahko pomembno pripomore h kakovosti vključevanja posameznika v različne sfere življenja.

Dr. Andreja Hočvar je v prispevku z naslovom *Vključevanje otrok prosilcev za mednarodno zaščito in beguncev v vrtec – ali šolska politika ve, kaj (ne) počne?* v prvem delu opisala trenutno stanje (ne)vključevanja begunskih otrok v vrtec, v drugem delu pa je, glede na to, da je pravnoformalna in dejanska dostopnost predšolske vzgoje ena od prioritarnih nalog, ki jih članicam EU nalaga Evropska komisija, podala glavne predloge in izhodišča za prepotrebne spremembe trenutno veljavnih zakonodajnih določil.

V popoldanskem delu sta vzporedno potekali dve delavnici. Dr. Klara Skubic Ermenc je moderirala delavnico z naslovom *Kako vzpostaviti inkluzivno in interkulturno šolo?* Tatjana Kociper (OŠ Lesce) in Lea Torkar (OŠ Tržič) sta na podlagi lastnih izkušenj ponudili vpogled v vlogo šolskih svetovalnih delavcev pri procesu vključevanja begunskih učencev v obvezno izobraževanje. Dr. Klara Kožar Rosulnik in dr. Nives Ličen pa sta moderirali delavnico z naslovom *Pripovedi o upanju: transformativno učenje ob migracijah*. Udeleženci so izhajali iz naracij o migracijah in upanju, ki ljudi vodi na poti v iskanju boljšega. Delavnica je bila »zgodbarnica«, pripravljena po načelih učnega laboratorija (learning lab). Polje raziskovanja, sestavljanja, dialoga sta izrisali dve temi. Prva se je nanašala na same metode naracije, druga pa na ženske migracije, čustva, zasebnost.

Pedagoško-andragoški dnevi so se tradicionalno sklenili z okroglo mizo z naslovom *Migracije in izobraževanje*. Dr. Mojca Kovač Šebart je uspešno povezovala pester izbor sodelujočih: to so bili Goran Popović (ravnatelj OŠ Livada), Primož Jamšek (Slovenska filantropija), dr. Ajša Marijanca Vižintin (ZRC SAZU), Karmen Chakir (projekt Bistvo je očem nevidno, diplomantka oddelka), Petra Založnik (Zavod za šolstvo, diplomantka oddelka), Ema Cerar (diplomantka oddelka), Milan Jakobovič (Petka za nasmeh) in Arne Zupančič (Second home – Ljubljana). Sporočilo okrogle mize je bilo jasno: veliko je tistih, ki se posamično ali institucionalno spoprijemajo z begunsko problematiko, pri tem se opirajo na različne koncepte, individualne pobude ipd., ki pa ne pripeljejo do skupnih zahtev po spremembah politike in po strokovnih rešitvah, ki bi proslcem za mednarodno zaščito in beguncem omogočile samostojno življenje in vključevanje v družbo.

Novost letošnjega dogodka je bila dobro obiskana *Doktorska kavarna* pod mentorstvom dr. Nives Ličen, ki je omogočila srečanje in povezovanje doktorandov Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Celodnevna odprta razprava in jasno izraženo nezadovoljstvo z obstoječimi normativnimi okviri in praksami vključevanja beguncev in proslcev za azil sta pripeljala do pobude za

oblikovanje skupnih predlogov za spremembe, ki naj bodo posredovani na ustrezne naslove. Udeleženci dogodkov in sklepne okrogle mize PAD ugotavljajo in pozivajo:

1. Vlado RS, da oblikuje(-jo) celovito migracijsko politiko, ki bo omogočala vključevanje v družbo osebam, ki niso slovenski državljani, in to ne glede na njihov status. Potrebne so sistemske rešitve na področju bivanja, izobraževanja, socialne in zdravstvene obravnave prosilcev in prosilk za mednarodno zaščito, ki jim bodo omogočile samostojno in kakovostno življenje v družbi;
2. Vlado RS, da razdeli pristojnosti med Ministrstvom RS za notranje zadeve in Ministrstvom RS za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) tako, da bo omogočeno učinkovito in kakovostno reševanje problemov, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje prosilcev za mednarodno zaščito in oseb z mednarodno zaščito;
3. Vladi RS in pristojnim ministrstvom predlagamo, da zapolnijo sistemske vrzeli pri urejanju problematike vključevanja priseljencev različnih statusov v vzgojno-izobraževalni sistem:
 - potrebujemo širši strokovni razmislek, dogovor o ustreznih strokovnih rešitvah in sprejetje ustreznih ukrepov, ki zadevajo problematiko najranljivejših skupin otrok beguncev brez spremstva, otrok beguncev in otrok drugih priseljencev, enako pa tudi mladostnikov in odraslih, ki se vključujejo v družbo in v vzgojno-izobraževalne programe ter druge oblike neformalne izobraževanja;
 - potrebujemo razmislek o bivalnih možnostih otrok (in odraslih) prosilcev za mednarodno zaščito in rešitve, ki bodo vključevale ustreznjšo, lokacijsko razpršeno naselitev in tudi razmislek o šolanju otrok iz azilnega doma (v eni šoli ali več šolah v okolici) ter nastanitve otrok beguncev brez spremstva (dve lokaciji, nevarnost segregacije, ali razpršenost);
 - MIZŠ mora nemudoma sprejeti ukrepe za načrtno vključevanje otrok priseljencev ne glede na njihov status v RS v vrtnice ter poiskati strokovne in sistemske rešitve za njihovo uspešno vključevanje. Zakonodajo je treba takoj dopolniti tako, da bodo vsi predšolski otroci ne glede na svoj status v RS (torej tudi otroci prosilcev za mednarodno zaščito) imeli formalno pravico do vključitve v vrtec pod enakimi pogoji kot slovenski državljani. Zagotoviti pa jim je treba tudi dejanske možnosti za vključitev v vrtec;
 - MIZŠ mora pripraviti obsežnejše informacije v dostopni obliki (internetne strani, brošure ipd. za starše otrok prosilcev za mednarodno zaščito in otrok z mednarodno zaščito o vključevanju njihovih otrok v vrtec oz. šolo (v jezikih držav, iz katerih prihajajo);
 - skladno s priporočilom Evropske komisije je treba vzpostaviti dostopno informativno točko s kompetentno osebo, kjer bo zainteresiranim priseljencem, predvsem pa starejšim otrok prosilcev za mednarodno zaščito in otrok z mednarodno zaščito, učinkovito (in v jeziku, ki ga razumejo) posredovala informacije, ki zadevajo vključevanje otrok in odraslih v šolo oz. vrtec;
 - MIZŠ predlagamo, da sprejme ukrepe za sistemsko vključevanje odraslih z migrant-skim ozadjem v delo vrtcev in šol. Te osebe bi bile opora otrokom pri vključevanju v institucijo in dobrodošla pomoč strokovnim delavkam in delavcem ustanove pri delu z

otroki oz. učenci in dijaki. S sistematizacijo delovnega mesta in zagotovitvijo sredstev bi osebam, po možnosti tistim, ki so v državi izvora opravljale delo pedagoških delavcev, omogočili, da se ustrezno doizobrazijo in vključijo v delo vrtcev in šol;

- v Republiki Sloveniji še okrepimo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev vrtcev in šol, predvsem v smislu finančne in regijske dostopnosti izobraževanja in usposabljanja;
- da je treba odraslim prosilcem za mednarodno zaščito zelo kmalu po prihodu (npr. 14 dni) omogočiti vključitev v različne oblike izobraževanja. Tistim odraslim, ki nimajo končane osnovne šole, pa je treba omogočiti vključitev v osnovno šolo za odrasle;
- poiskati je treba rešitve, ki bodo vzpostavljale azilne domove kot stanovanjske skupnosti, v katerih bodo prosilci in prosilke za mednarodno zaščito odločali o sebi in samostojno živeli, se družili, sprejemali obiske in v katerih bo – kolikor je objektivno mogoče – vzpostavljen manj utesnjen režim, ki daje prednost nadzoru.



Ana Krajnc

STAREJŠI SE UČIMO

Izobraževanje starejših v teoriji in praksi

*Ljubljana, Univerza za tretje življenjsko obdobje,
združenje za izobraževanje in družbeno vključenost, 2016*

Le dve leti po monografiji *Spoznaj sebe in druge* zaslužne profesorice ljubljanske univerze, andragoginje dr. Ane Krajnc smo dobili njeno novo monografijo z naslovom *Starejši se učimo. Izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Da je lahko tretje življenjsko obdobje ne le dolgo, temveč tudi bogato, plodno, intenzivno in še kako angažirano, nam avtorica ne dokazuje le s svojimi številnimi strokovnimi in znanstvenimi objavami, domačimi in mednarodnimi projekti ter predanim delom v okviru Univerze za tretje življenjsko obdobje (UTŽO), ki dosega neverjetne razsežnosti (33 let delovanja, 52 organizacij UTŽO po Sloveniji, letno okrog 22.000 študentk in študentov), ampak tudi z novimi in relevantnimi premisleki učnih praks, posredovanjem in premišljanjem izkušenj aktivnega udeleženja in vodenja UTŽO ter s širokimi refleksijami družbenih, psiholoških in učnih procesov, ki prečijo sodobne družbe od prvega pa do zadnjega življenjskega obdobja.

Ker je bilo o neprecenljivem prispevku Krajncve k razvoju domače in mednarodne andragogike že ogromno napisano in ker je ne nazadnje tudi zasnovala in 19 let urejala *Andragoška spoznanja*, se bo pričujoča recenzija osredotočila le na nekaj poudarkov iz njene zadnje monografije, v kateri avtorica premišlja zastarele stereotipe, diskriminacijo, izključenosti in tako naprej, kot tudi nove zakonitosti in nove, inovativne obravnave starosti, staranja in vseživljenjskega učenja. Monografijo, ki obsega 260 strani in je sestavljena iz 13 poglavij ter zaključka in povzetka, ki ga je dopisala Dušana Findeisen, avtoričina dolgoletna sodelavka in soustvarjalka UTŽO, lahko povzamem v štiri vsebinske slope.

V prvih treh poglavjih Krajnceva obravnava značilnosti tretjega življenjskega obdobja in družbeni razvoj. Sledijo tri poglavja (četrt, peto in šesto), v katerih predstavi celoten andragoški cikel (od motivacije za izobraževanje pa vse do evalvacije in uporabe novega znanja) ter tri poglavja (sedmo, osmo in deveto) o zgodovini in razvoju slovenske UTŽO (o delovanju mreže, osnovnih konceptih UTŽO in strukturi univerze). Posebno veljavo monografiji daje razprava o mentorju in animatorju, dveh ključnih soustvarjalcih študijskega procesa na UTŽO, kar avtorica dopolni še s poglavjem o inovativnih primerih dobrih praks izobraževanja oziroma učenja starejših (dvanajsto poglavje) ter kratkim premislekom treh različnih publik pri učenju in izobraževalnih subkultur (trinajsto poglavje).

Avtorično delo odlikujeta razumljivost besede in pripovedni slog pisanja, v katerih znanimo neprecenljive večdesetletne teoretske in praktične izkušnje delovanja in razvijanja področij andragogike v domačem in mednarodnem prostoru. Besedilo je podprto s koncepti in pristopi nekaterih utemeljiteljev andragogike in psihologije iz sedemdesetih let 20. stoletja, ki jih danes obe stroki preveč zapostavljata, četudi imajo njihovi koncepti moč razlagati sodobne družbene probleme, kar Krajnčeva s pridom uporablja tudi pri svojih razmišljanjih.

Že v prvem poglavju z naslovom »Izobraževanje starejših in družbeni razvoj« se Krajnčeva sprašuje, kdo nas je pravzaprav pripravil na tretje življenjsko obdobje, ki lahko traja tudi 30 ali 40 let, saj človek z upokojitvijo ne more onemeti. Če natančneje pogledamo politične, izobraževalne, socialne in druge strategije, ki obravnavajo starajočo se in dolgoživo družbo ter že drugo desetletje poudarjajo paradigmo vseživljenjskega učenja, kaj hitro ugotovimo, da gre bolj za retoriko kot pa za dejanske poskuse razvijanja področij, ki bi obravnavala in polnomočila starejše populacije. Pobude, prakse in aktivnosti, v katerih dejansko odzvanjajo potrebe starejših po učenju, družbeni pripadnosti, vključenosti, aktivnosti, samorealizaciji in tako naprej, so bolj kot politično načrtovane stvar navdiha in predanega prostovoljnega dela učečih se, pretežno tistih, ki delujejo znotraj nevladnega sektorja, kar ne nazadnje dokazujejo zlasti UTŽO v Sloveniji (in kar avtorica prek zgodovine aktivnosti na domačem in mednarodnem podiju natančno popiše v sedmem, osmem in devetem poglavju monografije), pa tudi centri dnevnih aktivnosti ter druge podobne organizacije ali društva, v katerih se samouresničujejo odrasli, starejši, upokojenci in drugi.

Avtorica poudarja, da lahko vprašanje starajoče se družbe postane zastrašujoče, če je podvrženo družbenim stereotipom o staranju in starosti. Če človeka z upokojitvijo silimo v psihološko in socialno smrt, če ga odpišemo, če ga štejemmo za nepotrebne, mu s tem ne damo niti priložnosti, da bi odkril in izkoristil možnosti nove življenjske situacije, ki nastopi z novih življenjskim obdobjem. Ker smo ljudje bitja perspektive, trdi Krajnčeva, ker predvidevamo in zato hodimo vedno korak pred realnostjo, moramo tudi tretjemu življenjskemu obdobju poleg priprave nanj in na njegovo trajanje nameniti številne senzibilnosti, kamor avtorica med drugim prišteva socialne in psihološke spremembe, prilagajanje občutij in vedenj, spoznavanje čustev in vrednot ter sposobnosti starejših za izobraževanje, o čemer natančneje govori tretje poglavje. Četudi je slovenska andragogika (še zlasti pa njena praksa prav prek UTŽO) v številnih vidikih zgled drugim, bolj razvitim zahodnim sistemom vseživljenjskega učenja in izobraževanja starejših, pa nam vendarle še ni uspelo izoblikovati in permanentno voditi predupokojitvenih izobraževalnih programov oziroma priprav na tretje življenjsko obdobje. Da je upokojitev eno pomembnejših življenjskih razdobij, opozarjajo številne stroke, tudi zdravstvena, zato ni presenetljivo, da Krajnčeva v številnih svojih delih in javnih predavanjih opozarja na visoko smrtnost moških prav v prvem letu po upokojitvi ter poudarja potrebo po socialnem učenju med generacijami in potrebo po socialni pripadnosti.

Staro, zakoreninjeno in stereotipizirano podobo starosti, ki jo avtorica predstavi prek 40 lastnosti starejših (str. 41–42), ponekod, zlasti v učečih se okoljih in skupnostih, kot je

UTŽO, zamenjuje sodobna podoba starosti. Medtem ko so za prvo značilne predvsem lastnosti, ki poudarjajo odvisnost, nemoč, nesamozavestnost, neučehnost, neprilagodljivost, izljuhenost ter čakajoče, neplodno in socialno izkljuheno življenje, druga poudarja aktivnost, vedoželjnost, solidarnost, angažiranost, svobodo in sodelovanje oziroma dejavno starost. Na UTŽO se srečujejo z obema podobama starosti in na mentorje polagajo veliko odgovornost pri soočanju z negativnim družbenim stereotipom o starejših med svojimi študentkami in študenti ter odpravljanju njegovih posledic. Tudi zato je vloga mentorja v izobraževalnem procesu starejših in animatorja, ki je srce študijskega krožka, za avtorico osrednja pri razumevanju novega, drugačnega učnega procesa v tretjem življenjskem obdobju, v katerega vstopajo in ga soustvarjajo starejši. »Starejši so v nasprotju z mladimi subjekti svojega izobraževanja« (str. 235), zato se ta oblika izobraževanja in učenja tudi značilno razlikuje od drugih oblik izobraževanja, ki jih determinirajo druga življenjska obdobja, čemur avtorica daje poseben pomen. Tega poudarka se v zadostni meri ne zavedata ne politika in ne družbe, nedvomno pa tudi tisti del andragoške stroke, ki ostaja ločen ali distanciran od neposrednih družbenih praks (torej ne le od dela s študentkami in študenti tretjega življenjskega obdobja, temveč tudi od družbenih procesov, ki determinirajo vsa življenjska obdobja in sodobno kapitalistično družbo kot tako z vsemi njenimi protislovji in procesi razločevanja in fetišizacije).

Ena od metod preseganja stereotipiziranega dojemanja starih in starosti je nedvomno socialna bližina, ta pa je odvisna od tega, koliko so različne generacije povezane v procesu dejavnega staranja družbe in vpete vanj, oziroma od tega, koliko so starejši v družbi sploh prezentni in na kakšen način. Manj ko imajo različne generacije medsebojnih stikov oziroma bolj ko je starejša generacija osamljena oziroma izolirana, bolj stereotipizirane so predstave o starosti in starajoči se družbi. »Kot vedno, ko ne govorijo izkušnje, imajo prednost socialni stereotipi, pa naj bodo še tako odtrgani od stvarnosti.« (Str. 45) Skrajne oblike stereotipov lahko privedejo do pozivov po odvzemu volilne pravice starejšim, je opozorila avtorica na predstavitvi monografije, o čemer se ne sprašujejo le ponekod po svetu, ampak tudi že v Sloveniji. Samo s socialno bližino lahko posamezniki nabirajo izkušnje o starejši generaciji (in pripadniki starejše generacije o mlajši), s čimer se starost ne zapira več v kategorije tujega, oddaljenega in nedoživetega, temveč prezentnega, soobstoječega, domačega. A za vzpostavlanje socialne bližine morajo biti postavljeni tudi neki družbeni temelji in izpolnjeni pogoji, da generacije lahko sodelujejo oziroma da se starejšim tudi dodelijo mesto, pomen, vrednost in možnosti za delovanje v družbi.

Vprašanje, koliko, kdaj (in če sploh) naša družba ustvarja pogoje za dejavno starost, bi lahko spodbudilo dolgo razpravo. Dejstvo pa je, da razen različnih izobraževalnih ponudb in aktivnosti v nevladnem sektorju starejši v svojem tretjem življenjskem obdobju praviloma nimajo več zagotovljenih enakih možnosti participacije v ustvarjanju širšega družbenega življenja. To dokazujejo številna dejstva, nedvomno pa tudi vse večja izključenost iz delovnih procesov na eni strani in prenizke pokojnine (oziroma dohodki) večine starejših za dostojno življenje na drugi strani. Zato tudi ni presenetljivo, da starejši, podvrženi pričakovanjem okolja, pogosto podležejo stereotipu in diskriminaciji po starosti,

kajti z upokojitvijo gre vsak posameznik skozi celo vrsto osebnih psiholoških in drugih procesov, s katerimi se mora soočiti, zlasti pa, kot ugotavlja Krajnčeva, mora človek po upokojitvi dati svojemu življenju strukturo in novo vsebino (str. 73), družbeni sistem pa bi mu moral dopustiti, da nadaljuje svoje življenje.

Boj proti diskriminaciji po starosti, ugotavlja Krajnčeva, ne zadeva le starejše, temveč v enaki meri ali še bolj mlade. In ko sem prav te dni s študentkami in študenti Fakultete za socialno delo premišljala o sodobnem kapitalizmu, med drugim, koliko nam ta še dovoli spontanost, je ena od študentk poudarila: »Pravzaprav ne vem natančno, kdaj in če sploh sem v svojem življenju naredila kaj spontanega.« Izjava dvajsetletnice, vpisane v visokošolski program izobraževanja, zelo jasno pokaže, kaj se dogaja z ustvarjalnostjo učečih se, na kar se Krajnčeva v svojih delih nanaša z Iličevim konceptom zašolane družbe oziroma mladine in se sprašuje, kdo si po 20 letih šolanja sploh še upa sanjati. Kako torej do prepotrebne socialnega (medgeneracijskega) učenja in do drznosti, ki nam lahko pomaga do širših družbenih sprememb? Kako do dveh novih praks, ki ju skozi svojo monografijo Krajnčeva postavlja v ospredje?

Izobraževanje starejših ima velik družbeni pomen, trdi avtorica (str. 70–71), saj je nosilec novih družbenih funkcij izobraževanja in znanja v današnji družbi ter glasnik novih razmer, ki poleg medgeneracijske vzajemnosti in dejavne starosti lahko krepijo tudi nacionalni dohodek, srebrno ekonomijo (nove oblike dela za vse generacije s podporno zakonodajo), zdravje, medsebojno učenje, socialne in kulturne dobrine, izboljšajo kakovost življenja starejših in s tem prinesejo razbremenitev mlajših generacij, pospešujejo oblikovanje inkluzivne družbe, vplivajo na povečanje števila izumov, ohranjanje socialnega kapitala, zmanjšanje socialne izključenosti, prenašanje znanj, ohranjanje ali ponovno pridobivanje družbenega položaja starejših in tako naprej. Za vse navedene potrebe in alternative, ki jih v svoji novi monografiji nakazuje Krajnčeva, pa bodo poleg dejavnih starostnic in starostnikov, ki so že aktivni (ali pa še bodo aktivni) v okviru različnih društev in organizacij, ob občasnem in projektne financiranju tovrstnih aktivnosti iz domačih in evropskih sredstev potrebni tudi bolj okrepljen tretji sektor, novo razumevanje dolgožive družbe ter zakonodaja, ki bo senzibilna in dojemljiva za vse generacije in različna življenjska obdobja, ne nazadnje tudi za starost, ki, kot ugotavlja Krajnčeva, ne prinaša le slabosti, ampak tudi številne prednosti in nove situacije, o katerih se učijo in o njih za zdaj premišljajo vsaj študentke in študenti, povezani v UTŽO.

Marta Gregorčič



Boaventura de Sousa Santos

EPISTEMOLOGIES OF THE SOUTH

Justice against epistemicide

New York in London, Routledge, 2014

Santosova monografija *Epistemologije Juga* je sestavljena iz osmih poglavij, v katerih nam avtor razkrije tri kritične vpogleda, in sicer zakaj ni globalne pravičnosti brez kognitivne globalne pravičnosti, zakaj razumevanje sveta presega zahodno hegemonsko razumevanje sveta ter zakaj emancipatorno preoblikovanje sveta lahko sledi narativom, ki niso mišljeni skozi zahodno kritično tradicijo. V recenziji bom podrobneje predstavila njegovo četrto poglavje, v katerem se osredotoči na razlago za zahodni svet značilnega prepadnega mišljenja in kakšne posledice to povzroča danes, ko se je čas urejene ločnice med metropolitanskimi družbami in kolonialnim ozemljem končal.

Santos trdi, da je sodobno zahodno mišljenje prepadno mišljenje, po katerem danes ravno tako, kot je bilo značilno za kolonialno obdobje, obstajajo navidezne prepadne črte. To so črte, ki delijo družbeno realnost na to stran črte in na drugo, delujejo pa tako, da druga stran črte izgine kot pomembna realnost in je radikalno izključena. Pri tem naša stran prepadne črte sloni na paradigmi regulacije in emancipacije, medtem ko druga stran črte sloni na paradigmi prisvajanja in nasilja. Družbenopolitična paradigma, ki temelji na napetosti med družbeno regulacijo in družbeno emancipacijo, se nanaša le na metropolitanske družbe, na kolonialnih ozemljih pa se vzpostavlja paradigma prisvajanja in nasilja, ki pa ni v nasprotju s prvo. Poleg tega prepadno mišljenje ne priznava sedanosti drugi strani črte, kjer velja naravno stanje. Raje jo konceptualizira kot nepovratno preteklost te strani črte, ki jo označuje prehod od naravnega stanja k civilni družbi, in tako naredi prostor za eno samo homogeno prihodnost. Nenavadnost praks druge strani črte in očiščena predstava humanistov o človečnosti sta pripeljali do zanikanja človeške narave agentov teh praks, ki so postali divjaki oziroma podljudje.

Najbolj izpopolnjeni manifestaciji prepadnega mišljenja sta za Santosa dve veliki globalni črti, ki ju definirata zlasti sodobno znanje in pravo. Prepadno mišljenje na področju znanja podeljuje znanosti monopol univerzalnega razlikovanja med resnico in neresnico, kar privede do napetosti med znanostjo, filozofijo in teologijo. To so vidne razlike na tej strani črte, temeljijo pa na nevidnosti oblik znanja, ki ne ustrezajo nobenemu od teh načinov vedenja, kot so laična, kmečka ali prvobitna znanja na drugi strani črte, ki so onkraj dihotomije resnice in neresnice ter zato izginjejo kot pomembna in primerljiva. Ostanejo

na drugi strani črte zgolj kot prepričanja, mnenja in intuicije. Na področju prava pa je po Santosu ta stran črte določena s tem, kar šteje kot legalno ali ilegalno glede na uradno državno ali mednarodno pravo. Legalno in ilegalno sta edini relevantni obliki obstajanja pred zakonom, ta dihotomija pa izključuje celotno družbeno ozemlje, kjer bi bilo to razlikovanje nepredstavljivo kot organizacijski princip. To ozemlje Santos poimenuje ozemlje brezpravnosti. Nevidna prepadna črta, ki ločuje področje prava od področja brezpravnosti, je podlaga vidnemu razlikovanju med legalnim in ilegalnim, ki organizira področje prava na tej strani črte.

Pri opisu epistemološke prepadne črte Santos ne omenja umetnosti, ki po ruskem filologu Potebnji (1982) poleg znanstvenega in mitološkega pomeni tretjo obliko mišljenja. Krajši razmislek o mestu umetnosti v prepadnem oziroma nadprepudnem mišljenju Santos naredi v zaključnem delu v svojem govoru na *International Festival on Feminism and Public Space* v Hamburgu leta 2016, kjer trdi, da je umetnik edini v zahodnem svetu oziroma sploh edini na svetu, ki lahko hodi nad prepudno črto. Umetniki so zanj utopisti, kajti merijo v nadprepudni svet, ki ni ločen s to dvojnostjo, in imajo anticipatorno zavest, ker predvidevajo možnost nadprepudnosti. Naši prostori, univerze, muzeji, galerije, pa so tisti del prepudnega mišljenja, ki razvrščajo umetniška dela na dve strani črte.

Vprašanje, ki se postavi, je, kako so lahko vsa umetnost in vsi umetniki nadprepudni. Umetnost je na primer pogosto povezana z narodnostjo (narodna poezija pa je velikokrat lahko tudi brezosebna) ali pa temelji na religiji (Potebnja (1982) trdi, da so najprej vse umetnosti, če ne izključno, pa pretežno, služile religiji). Lahko rečemo, da ta umetnost prepudne črte bolj utrjuje, kakor pa deluje onkraj njih. Druga dilema, ki se tiče nadprepudne umetnosti, je tudi v tem, da četudi umetnik deluje nadprepudno, sam nikoli v celoti ne določa svoje umetnosti. Potebnja (1982) pravi, da v umetnosti vez med obliko in idejo ni dokazana, saj se enotnost pomena, ki velja pri znanosti, zamenjuje z enotnostjo oblike. Edino, kar je v umetnosti končno (in to je edina skupna lastnost vseh umetnosti), je oblika, pomen katere pa lahko napolni vsak sprejemnik umetnosti sam. Torej ne glede na to, kako nadprepudno je razmišljal avtor umetnine, bo umetnina vedno določena tudi z interpretacijo in razumevanjem sprejemnika umetnosti, kajti avtor dokončno določi le formo oziroma obliko umetnine, ne more pa vzpostaviti enotnosti pomena.

Kljub temu pomisleku o Santosovi konceptualizaciji nadprepudne umetnosti pa se nam danes vendarle dogaja prav to, kar Santos poimenuje drugi tektonski pretres prepudnih črt: vrnitev kolonialnega in vrnitev kolonizatorja. Prvi tektonski pretres se je po Santosu (2014) zgodil z anticolonialnimi boji. Ljudje, ki so bili izpostavljeni paradigmi prisvajanja in nasilja, so zahtevali pravico do vključitve v paradigmo regulacije in emancipacije, zato se je nekaj časa tudi zdelo, da prepudna ločnica izginja, kar pa se v resnici ni zgodilo. To drugo gibanje – vrnitev kolonialnega in kolonizatorja – bi se nam še pred nekaj leti zdelo zgolj nekaj teoretičnega, ker se je kolonialno (to je novo prepudno kolonialno) vračalo na območja, kjer velja logika prisvajanja in nasilja, torej se je to dogajalo na drugi strani črte, kjer živijo divjaki. Zdaj, ko se kolonialno v vseh treh oblikah (terorist, begunec,

migrantski delavec brez dokumentov) vrača tudi v metropolitanske družbe, pa lahko zaradi ujetosti v prostoru in občutka ogroženosti opazimo to, kar Santos poimenuje krčenje te strani črte. Ponovno rišemo prepadno črto, in to tako v metaforičnem kot v dobesednem smislu (dobesedno na primer kot postavljanje ograj na državnih mejah). Ko pa ta stran črte sprejme diskurz kolonialnega, torej diskurz paradigme prisvajanja in nasilja, nujno sprejme vlogo kolonizatorja. Ta vloga je tista, ki omogoča vrnitev kolonizatorja, vzpostavitev novega indirektnega pravila in s tem razcvet družbenega fašizma. To pomeni, da se je logika regulacije in emancipacije notranje onesnažila z logiko prisvajanja in nasilja, kajti družbeni fašizem se danes dogaja na tej strani črte, in sicer v petih oblikah: fašizem družbenega apartheida, pogodbeni fašizem, teritorialni fašizem, fašizem negotovosti in finančni fašizem.

Prva oblika, fašizem družbenega apartheida, pomeni družbeno segregacijo izključenih skozi delitev mest na divja in civilizirana območja. Za državo ta delitev pomeni dvojne standarde državnih ukrepov: na civiliziranih območjih se država obnaša demokratično, na divjaških območjih pa fašistično. Na primer isti policisti, ki pospremi otroke čez cesto, v divjaških conah streljajo na mladostnike pod pretvezo samoobrambe (ravno iz takšnih primerov se je v Ameriki rodilo gibanje Black Lives Matter).

Druga oblika družbenega fašizma je za Santosa pogodbeni fašizem, ki se pojavi v situacijah, kjer je neenakost moči med strankami v civilnopравни pogodbi taka, da šibkejša stranka, ker nima alternative, sprejme pogoje močnejše stranke. Družbena pogodba, ki je prevladovala v produkciji javnih storitev v socialni državi, se zreducira na individualno pogodbo med uporabnikom in ponudnikom privatiziranih storitev. Ta redukcija pomeni tudi izločitev odločilnih vidikov varstva potrošnikov iz pogodbenega okvira. Tako privatizirane storitvene agencije prevzamejo funkcije družbene regulacije, ki jih je prej izvajala država. Dober primer pogodbenega fašizma je tudi proces spreminjanja delovnih pogodb v civilnopravne pogodbe, ki se pojavlja tudi pri nas, kar podrobneje opisuje Nikolaj Abrahamsberg (2011).

Tretja oblika – teritorialni fašizem – se pojavi, ko družbeni akterji z močnim dednim ali vojaškim kapitalom stopijo nasproti nadzoru države nad določenim ozemljem, tako da tam delujejo samostojno ali pa nevtralizirajo ta nadzor s sodelovanjem ali priganjanjem državnih institucij. Izvajajo družbeno regulacijo nad prebivalci ozemlja brez njihove participacije in nasproti njihovim interesom. Na naših tleh bi to lahko bil primer cementarne Lafarge Cement v Trbovljah s sodelovanjem ARSO, v Latinski Ameriki pa *caudillos*, stare oblastne strukture oligarhij, nekdanjih diktatur ali veleposestništva, integrirane v vojsko, policijo ali državni aparat (Gregorčič, 2011, str. 73).

Četrta oblika – fašizem negotovosti – temelji na manipulaciji z občutkom negotovosti pri ljudeh, ki so postali ranljivi. Avtor pravi, da ta oblika fašizma uvaja dvojno igro retrospektivnih in prospektivnih iluzij. Retrospektivne iluzije sestavljajo poudarki spomina o neučinkovitosti državne birokracije pri zagotavljanju socialne oskrbe, prospektivne iluzije pa, nasprotno, merijo v ustvarjanje pričakovanj varnosti in zaščite, ki jih daje privatni sektor,

in popolnoma zasenčijo nekatera tveganja. Takšne prospektivne iluzije se danes širijo v glavnem v obliki zdravstvenega zavarovanja in zasebnih pokojninskih skladov.

Zadnja in najbolj kruta oblika družbenega fašizma pa je po Santosu finančni fašizem. Gre za vrsto fašizma, ki nadzira finančne trge in je dovolj močna, da lahko v nekaj sekundah pretrese realno gospodarstvo ali politično stabilnost katerekoli države. Krutost finančnega fašizma je tudi v tem, da je postal to model in operativni kriterij za institucije globalne regulacije. Santos daje primer bonitetnih agencij, ki so mednarodno certificirane za ocenjevanje finančnega položaja različnih držav. Podeljene ocene so odločilne za pogoje, pod katerimi sta neka država ali podjetje v tej državi upravičena do mednarodnega posojila, in to daje tem agencijam izjemno moč.

Ključno spoznanje Santosa je, da družbeni fašizem, raje kot da se na zahteve globalnega kapitalizma odpove demokraciji, slednjo trivializira do te mere, da je ni več treba žrtvovati za napredovanje kapitalizma. Avtorju se zdi, da vstopamo v obdobje, v katerem »so družbe politično demokratične, družbeno pa fašistične« (Santos, 2014, str. 205).

V andragogiki velja posebno pozornost nameniti vsem vrstam diskriminacije, vzpostavljenim skozi prepadne črte. V zadnjem času je zaradi vsesplošnega staranja družbe to predvsem starostizem, ki ga L. Burcar (2017) označi za enako izključujočega kot rasizem. Pravi, da s ponovnim vzponom kapitalističnega reda starejši in upokojenci postajajo kategorija razčlovečenih drugih. Poudarja, da ideologijo starostizma poraja in institucionalizira družbenoekonomski sistem in je ne gre reducirati na individualne predsodke. Z diskurzom Santosa se torej starejše prek vrnitve kolonizatorja in vzpona družbenega fašizma poriva na drugo stran črte in s tem spreminja v podljudi.

Santos kljub razkritju vzpona paradigme prisvajanja in nasilja optimistično vidi rešitev v uporabi proti prepadnemu mišljenju in potrebi po novem, nadprepadnem mišljenju, ki vključuje radikalni prelom s sodobnimi zahodnimi načini mišljenja in delovanja. Politični upor mora biti utemeljen na epistemološkem zlomu. Zahteva pripoznavanje vseh vrst znanja in vedenja, tukaj pa lahko rečemo, da dobijo pomembno vlogo tudi izobraževalne institucije, ki danes zgolj generirajo prepadno mišljenje ne glede na to, za kako nadprepadne se imajo.

Manca Marolt

LITERATURA

- Abrahamsberg, N. (2011). Zloraba podjemne pogodbe – pogodbe o delu. *Uprava*, 9(1), 169–187.
- Burcar, L. (2017). Ideologija starostizma kot operativna kategorija kapitalizma: primer pokojninske blagajne. *Andragoška spoznanja*, 23(1), 7–22.
- Gregorčič, M. (2011). *Potenica. Samoživost revolucionarnih bojev*. Ljubljana: Založba *cf.
- Potebnja, A. A. (1982). Poëzija. Proza. V D. Kiraj in A. Kovač (ur.), *Poëtika. Trudy russkih i sovetских poëticheskikh škol*. Budapest: Tankönyvkiadó.



Uršula Lipovec Čebtron (ur.)

KULTURNE KOMPETENCE IN ZDRAVSTVENA OSKRBA

Priročnik za razvijanje kulturnih kompetenc zdravstvenih delavcev

Ljubljana, Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2016

Slovensko zdravstvo lahko k svoji večji učinkovitosti pripomore tudi skozi sistematično razvijanje znanj in spretnosti zdravstvenih delavcev na nekaterih področjih, ki doslej niso bila dovolj tematizirana niti v dodiplomskem niti v vseživljenjskem izobraževanju zaposlenih. Gre predvsem za zajemanje iz bogate zakladnice znanja družboslovnih in humanističnih ved, ki pretežno naravoslovno-medicinsko izobraženim strokovnjakom omogoča razvoj sposobnosti za učinkovito delo s kulturno raznolikimi uporabniki zdravstvenega varstva.

V letu 2016 je Nacionalni inštitut za javno zdravje v Ljubljani izdal priročnik, ki naj bi zdravstvenim delavcem pomagal pri razvoju njihovih kulturnih kompetenc. Napisala ga je skupina avtoric in avtorja (Martina Bofulin, Jerneja Farkaš Lainščak, Karmen Gosenca, Ajda Jelenc, Marjeta Keršič Svetel, Uršula Lipovec Čebtron, Sara Pistotnik, Juš Škraban in Darja Zaviršek), ki je v okviru projekta »Za boljše zdravje in zmanjšanje neenakosti v zdravju« s finančno podporo Norveškega finančnega mehanizma sodelovala pri prizadevanjih za razvoj nekaterih vidikov slovenskega zdravstva. Priročnik je bil že praktično preizkušen ob usposabljanju zdravstvenih delavcev v treh zdravstvenih domovih v Sloveniji.

Zajetna knjiga, ki obsega 252 zelo lepo oblikovanih strani formata A4, je z velikimi črkami, večbarvnim tiskom, poudarjenimi okvirčki z besedilom in vključenim slikovnim gradivom do bralk in bralcev zelo prijazna. Želi biti komunikativna, želi spodbuditi zanimanje, listanje, branje in uporabo pri vsakdanjem delu zdravstvenih delavcev. Ne nazadnje že predgovor opozarja na dejstvo, da je pojem kulturne kompetentnosti v slovenskem zdravstvu novejši ter da še ni široko poznan in uveljavljen pri zdravstvenih delavcih v nasprotju z mnogimi državami v Evropi in širše, kjer pomeni sistematično sestavino zdravstvenega izobraževanja in delovanja (Betancourt, Green in Carillo, 2002).

Kulturne kompetence avtorice in avtor opredeljujejo kot »skupek znanj in veščin v odnosih z ljudmi, ki posamezniku omogoči, da izboljša svoje razumevanje, občutljivost, sprejemanje, spoštovanje in odzivanje na kulturne razlike in odnose, ki iz njih izhajajo. Kulturna kompetenca omogoča nudenje bolj kakovostne zdravstvene oskrbe in pomaga, da bolje sodelujem z ljudi iz različnih kultur.« (Berkley Diversity, 2015) Gre za zavedanje

o vpetosti v lastno kulturo in refleksijo lastnih predsodkov, stereotipov in prepričanj, poznavanje drugih kultur in za večšine medkulturnega sodelovanja.

Uvodoma ravno na podlagi izkušenj od drugih avtorji opozarjajo na nekatere možne pasti usposabljanja za kulturne kompetence, kot so nevarnost prepričanja, da gre tu za tehnično večšino, ki jo je mogoče pridobiti s kratkim tečajem, ali nereflektiranost lastne kulturne pripadnosti in zamejenosti zdravstvenih delavcev, pa tudi nevarnost, da bi s pojmom kulturne raznolikosti relativizirali in navidezno omilili socialne neenakosti in deprivilegiranosti nekaterih družbenih skupin.

Priročnik je razdeljen na sedem poglavij. V prvem avtorji obravnavajo pomen kulturnih kompetenc za zdravstveno oskrbo. Izhajajo iz nekaterih zmot o kulturnih kompetencah ter s primeri osvetlijo prednosti kulturno kompetentne zdravstvene oskrbe in njen pomen za izide pri pacientih. Pomembno je njihovo opozorilo, da je razmislek o lastni kulturni pripadnosti ključen za učinkovito delovanje tako zdravstvenih delovnih organizacij kot zdravstvenih delavcev, tako posameznikov kot poklicnih skupin (kot opozarja npr. Hall, 2005).

Drugo poglavje je namenjeno opredelitvi osrednjega koncepta priročnika – kulture. Za nekatere bralce je to nekoliko pozno v tekstu, po drugi strani pa je najbrž pred tem pomembno začeti s kulturnimi kompetencami kot praktičnim dosežkom usposabljanja in zagristi v teoretične definicije šele nekoliko kasneje. Opredelitve se začnejo z vsakdanjim pojmovanjem kulture in zlagoma gradijo vsebino tega pojma, ki ga po Unescu (2001, str. 34) opredelijo kot »množico raznolikih duhovnih, materialnih, intelektualnih in čustvenih značilnosti družbe ali družbene skupine, ki poleg umetnosti in literature obsega tudi življenjske sloge, načine sobivanja, sisteme vrednot, tradicije in prepričanja«. Sprehod skozi besedne in slikovne metafore kulture pripelje do vprašanja, kako se kultura kaže na področju zdravja in bolezni in kaj je medicina kot kultura. Ta uvid je, kot rečeno, ključni pogoj kulturne kompetentnosti zdravstvenih delavcev pri zagotavljanju zdravstvene oskrbe raznolikih uporabnikov.

Delo se nadaljuje s poglavjem, usmerjenim na osnovni »predmet dela« v zdravstvu, to je človeško telo. Uvodoma predstavi nekatera razširjena prepričanja o telesu in nadaljuje z opozorilom o kulturni določenosti odnosa do nekaterih telesnih značilnosti, kot sta spol in hendikep. Predstave in prepričanja o zgradbi in delovanju telesa ter njegovih mejah se v laični javnosti precej razlikujejo od znanja zdravstvenih delavcev, kar lahko povzroča nesporazume, če se zdravstveni delavci tega ne zavedajo.

Natančneje je obravnavana povezava kulture, zdravja in bolezni ter izkušnja bolezni. Na relaciji med slabim počutjem kot laični paradigmi oziroma razlagalnim modelom in boleznijo kot medicinsko paradigmo lahko nastanejo nesporazumi, ki ovirajo ustrezno zdravstveno obravnavo.

V posebnem poglavju se avtorji dotaknejo nekaterih drugih kulturnih vidikov zdravstvene obravnave, kot so odnos do bolečine in do avtonomije posameznika pri odločanju o zdravljenju, vloga vere in duhovnosti ter prehrana. Gre za obsežne in pomembne teme,

ki so tu zajete pod oznako »druge«, pa bi gotovo vsaka zase zaslužile podrobnejšo in bolj poglobljeno obravnavo.

Predzadnje poglavje zajame snov nekoliko širše od kulturološke perspektive, saj v osnovno tematiko obravnave uvede družbenoekonomske dejavnike, kot sta revščina in migracija.

Zadnje poglavje je posvečeno komuniciranju med zdravstvenimi delavci in uporabniki ter pomenu kulturnih kompetenc za njegovo učinkovitost. Posebej obravnava nekatere specifične oblike komuniciranja, kot so tolmačenje za potrebe določenih družbenih skupin (jezikovno ali kako drugače različnih), medkulturno mediatorstvo in zagovorništvo. Poglavje sklene opozorilo o vlogi zdravstvenega sistema v oskrbi ranljivih skupin s standardom za zagotavljanje enakosti v zdravstveni oskrbi.

Z delom *Kulturne kompetence in zdravstvena oskrba* v slovenski prostor v sistematični obliki vstopa pojem kulturnih kompetenc, ki je v svetu znan že od osemdesetih let, ko so postali pozorni na težave pri komuniciranju s pacienti drugih narodnosti, jezika, prepričanj in vrednot (Cross, Bazron, Dennis in Isaacs, 1989). Posebna dragocenost pričujočega dela pa je v tem, da se sicer opira na tuje vire, da pa zajema tudi iz konkretnih situacij v slovenskem zdravstvu in njegove kulturne raznolikosti. K temu je pripomogla neposredna vpetost avtoric in avtorja v klinično okolje. Prav tako je bilo tudi samo pisanje priročnika posebna medkulturna izkušnja, saj je povezalo strokovnjake z različno izobrazbo in poklicno potjo, ki so svoja besedila oblikovali tudi na podlagi izkušenj pri praktičnem usposabljanju zdravstvenih delavcev za kulturne kompetence. Prav očitni vpliv te žive medsebojne izmenjave naredi priročnik še posebej zanimiv in aktualen.

Ciljna skupina bralcev priročnika so zdravstveni delavci različnih poklicev in stopenj izobrazbe, ki želijo v svoje delo vključiti znanja in spretnosti za preseganje kulturnih razlik. Priročnik je zato oblikovan tako, da bralcem kar najbolj olajša vstop v kulturno kompetentno zdravstveno obravnavo. V vseh poglavjih so izhodiščne točke vsakdanja, običajna razumevanja pojmov, ki so pogosto omejena in/ali zmotna. Skozi številne primere (zlasti zanimivi so tisti iz slovenskega okolja), vprašanja za razmišljanje, vprašanja za samoočeno, naloge, usmeritve na videogradivo in ideje za aktivnosti je bralcem omogočeno dejavno in poglobljeno spremljanje snovi. Na koncu vsakega zaokroženega dela knjige so avtorice in avtor strnili sezname priporočil za kulturno kompetentno obravnavo. Tudi sezname literature omogočajo dodatno poglobitev in razširitev posameznih tem, saj je seveda obravnavana problematika tako široka, da bi mnoge teme zaslužile ločene priročnike – npr. kulturna pogojenost odločanja pacientov glede zdravljenja, prehranske navade, specifika duhovnih potreb ipd.

Knjigi je priložen DVD z intervjuji s predstavniki ali zastopniki nekaterih posebnih družbenih skupin, kot so osebe brez zdravstvenega zavarovanja, brezdomci, Legebitra, migranti in HIV pozitivne osebe. Ta dodatek še poveča njeno nazornost in uporabnost.

Ob tem pa je treba opozoriti tudi na omejenost uporabe koncepta kulturnih kompetenc za učinkovito zdravstveno obravnavo. Kulturne kompetence res lahko izboljšajo

komunikacijo in zmanjšajo možnost za neustrezno obravnavo zaradi nerazumevanja pomena kulturnih specifičnosti, ne morejo pa zmanjšati dejanskih socialnoekonomskih razlik in lahko celo zabrišejo dejanski vir problemov. A to dejstvo ne zmanjšuje pomena in dragocenosti priročnika – vključitev znanja o kulturno kompetentni zdravstveni oskrbi v znanje in delovanje slovenskih zdravstvenih delavcev bo olajšala njihovo delo, izboljšala položaj uporabnikov in povečala učinkovitost obravnave.

Majda Pahor

LITERATURA

- Berkley Diversity (2015). *Glossary of terms*. Pridobljeno s <http://diversity.berkeley.edu/glossary-terms>.
- Betancourt, J. R., Green, A. R. in Carillo, J. E. (2002). *Cultural competence in health care: emerging frameworks and practical approaches*. New York: The Commonwealth Fund.
- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W. in Isaacs, M. R. (1989). *Towards a culturally competent system of care: a monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed*. Washington: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 188–96.
- Unesco (2001). *Univerzalna deklaracija o kulturni raznolikosti*. Pariz: Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. Pridobljeno s <http://www.eksena.si/splosna-deklaracija-o-kulturni-raznolikosti/>.

NAVODILA AVTORJEM

Glej: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja>

Revija Andragoška spoznanja je znanstvena revija za izobraževanje in učenje odraslih. Objavlja znanstvene in strokovne članke v slovenskem in angleškem jeziku. Vsi članki so recenzirani, recenzentski postopek je anonimen.

Revija je namenjena objavi izvornih znanstvenih člankov (raziskave, razprave, analize), poročil, razmišljanj o strokovni terminologiji in knjižnih ocen predvsem s področja humanistike in družboslovja, ki obravnavajo različne vidike učenja in izobraževanja v odraslosti in starosti ter s tem povezane pojave. Zaželeni so tudi prispevki s področja drugih znanstvenih disciplin, perspektiv in tradicij, ki se povezujejo s področjem učenja in izobraževanja odraslih.

Poleg objave v tiskani obliki so članki dostopni tudi na spletni strani: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja>.

Članke sprejemamo vse leto na naslov uredništva:

as@ff.uni-lj.si.

Prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Obseg prispevkov

Znanstveni prispevek naj ne presega 6.000-7.000 besed, strokovni pa 3.000 besed. Prispevki v drugih rubrikah (poročila o dogodkih, zgodbe o učenju, napovedi novosti, recenzije knjig) naj ne presega 1.500 besed.

Oblikovanje prispevkov

Za pisanje prispevkov avtor uporabi program Microsoft Word, slog Normal in tip pisave Times New Roman 12. Če prilagate slike, razpredelnice in tabele, jih v tekstu opremite s številko in naslovom; prosimo, da jih pošljete tudi ločeno, čeprav ste jih že vstavili v tekst. Opombe naj bodo oštevilčene in izpisane kot sprotne opombe.

Besedilo naj ima jasen naslov, napisan v slovenskem in angleškem jeziku. Temu sledi povzetek v obsegu 100 do 150 besed, v slovenskem in angleškem jeziku, s ključnimi besedami (4–5). Izvirne termine, če je to potrebno, avtor zapiše v oklepaju za slovenskim prevodom v poševni pisavi.

Na koncu prispevek opremite z imenom in priimkom, akademskim ali strokovnim nazivom ter z imenom ustanove, v kateri ste zaposleni (oboje v slovenskem in angleškem jeziku) ter z e-naslovom in telefonsko številko.

Reference v besedilu

Reference naj bodo navedene skladno s slogom navajanja APA. Navodila so dostopna na spletni strani revije.

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

See: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja>

Andragogic Perspectives is a scientific journal that publishes scientific papers in the field of adult education and learning in both Slovene and English. All papers are anonymously peer-reviewed.

The journal publishes original scientific articles (research, discussions, analyses), reports, considerations on terminology and book reviews, especially in the fields of social sciences and humanities, which deal with various aspects concerning education and learning in adulthood and old age, as well as related phenomena. The journal also welcomes contributions from other scientific disciplines, perspectives and traditions related to adult education and learning.

The papers are available in printed format as well as on the journal's website: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja>.

Articles may be submitted throughout the year via email to: as@ff.uni-lj.si.

We do not return received contributions. The authors will be notified of potential rejection. The editorial board reserves the right to change titles and perform other editorial procedures.

Paper Length

Scientific papers should not exceed 6,000-7,000 words. Contributions in other segments (reports on events, stories about learning, introducing innovations, book reviews) should not exceed 1,500 words.

Authors should use Microsoft Word, using the 'Normal' style and size 12 Times New Roman font. When including images, tables and spreadsheets, these have to be marked in the text with a title and number. Additionally, we ask authors to also send these materials separately, despite their inclusion in the text. Any notes should be numbered and formatted as footnotes.

The text must be introduced by an intelligible title, followed by an abstract of 100 to 150 words, with four to five keywords in English.

Contribution must be accompanied by the following: author's first and last name, academic or professional title, the name of the affiliated institution, in addition to the author's e-mail address, and phone number.

References

References should be formatted according to the APA style sheet. Instructions are accessible on the journal's website.



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA