

Identiteta in profesionalizacija socialne pedagogike

The identity and professionalisation of social pedagogy

Alenka Kobolt

Povzetek

Alenka Kobolt, dipl. psih., dr. soc.ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. Prispavek predstavlja bistvene elemente razvoja socialne pedagogike kot razmeroma mlade vede, ki v različnih deželah dosega raznolike razvojne stopnje ter sega v različna delovna področja. Členi nekatere vidike razvoja socialno pedagoške teoretske misli v svetu in pri nas, ter opredeljuje merila za opredelitev socialne pedagogike kot poklica. Predstavlja profesionalne in družbene elemente, ki so opredeljujejo socialno pedagogiko, danes uveljavljeno v raznolikih segmentih: vsebinsko in organizacijsko različno oblikovani izvendružinski vzgoji (stanovanjskih skupinah, zavodih, dijaških domovih), vrtcih in osnovnih ter srednjih šolah, centrih za socialno delo, na področju raznoterih preventivnih dejavnosti, številnih neinstitucionalnih oblikah dela z mladimi in odraslimi v "ogroženih" življenjskih položajih. Med različnimi elementi, ki sooblikujejo strokovno področje, obravnava tri bistvene elemente:

znanstvenoraziskovalno delo, formalni izobraževalni program na visokošolski ali univerzitetni stopnji ter delovanje poklicnega združenja z oblikovanim etičnim kodeksom, ki poleg ostalih premis profesionalnega ravnanja ureja strokovno delovanje v praksi.

Ključne besede: *socialna pedagogika, identiteta, profesionalizacija področja, razvoj izobraževalnih programov*

Abstract

This article presents the essential elements of the development of social pedagogy, a relatively young science which, according to the country considered, is achieving different degrees of development and touches upon different fields of work. The article connects several points of view on the development of social pedagogic thought in the outside world and in Slovenia, and sets the standards for defining the profession of social pedagogy. It defines the professional and social ingredients which constitute social pedagogy, which are currently asserted to be in distinct strands: the component and organisationally different forms of extrafamilial education (housing groups, institutions, student boarding houses), nursery, primary and secondary schools, centres for social work in the field of various preventative activities, and numerous non-institutional forms of work with young people and adults in "threatening" situations in their lives. Among the different elements which combine to make up the professional domain, three essential components are discussed: scientific research work, a formal programme of education at college or university level, and the activity of a professional association with a formal ethical code, which, in addition to other forms of professional regulation, establishes professional working practices.

Key words: *social pedagogy, identity, professionalisation of the field of work, development of educational programmes*

1. O razvoju in pomenu pojma socialna pedagogika v nemškem govornem področju

Čeravno je v Sloveniji socialna pedagogika razmeroma mlada veda ter se tudi drugod po svetu različno intenzivno uveljavlja, je izraz socialna pedagogika star že več kot 150 let. Prav častitljiva starost, ki skriva v sebi različne razvojne poti in prispevke mnogih avtorjev. Oglejmo si razvoj pojma in opredelitev področja socialne pedagogike, kakor se je razvijal skozi časovno in s tem tudi strokovno in družbeno prizmo.

Karl Friedrich Magers je bil prvi, ki je v časopisu "Paedagogische Revue" 1844. leta uporabil izraz socialna pedagogika (v Winkler, 1988, str. 41), ki ga ni umestil kot del pedagogike, temveč razložil kot pristop k vzgojni resničnosti, kakor se udejanja v vsakokratni družbi. Opredelil ga je kot tisto teoretično disciplino, ki se ukvarja z evalvacijo, opisom in vprašanji dejansko izvajane pedagogike v določenem času in prostoru.

Leta 1949/50 uporabi Diesterweg isti izraz v članku "Kažipot za izobraževanje nemških učiteljev" in sicer v vlogi nekakšne urejevalne besede za tisti del pedagoške literature, ki se ukvarja s političnim in socialnim kontekstom vzgoje in izobraževanja, s čimer je ta še danes aktualna vprašanja umestil v vzgojno-izobraževalne razprave. Socialno pedagogiko je opredelil kot vedo, ki se ukvarja s spremenjenimi socializacijskimi položaji mladih in z raziskovanjem odvisnosti med družbenim in vzgojno-izobraževalnim.

Spremembe v politični in družbeni klimi v Nemčiji v drugi polovici preteklega stoletja in razmah Herbartove pedagoške doktrine so prispevali k temu, da je tovrstna razprava zamrla, saj se je pedagoška doktrina osredotočila vase in v teoretično refleksijo strukturnih problemov izobraževanja in za dalj časa zanemarila diskusijo o družbeni pogojenosti vzgoje in izobraževanja.

V začetku tega stoletja je izraz pokukal iz pozabe in postal zaščitna "znamka" prebujajočih se družbeno-politične razprav, ki so evalvirale nastajanje družbenega razslojevanja skozi prizmo socializacijskih poti. Z nastankom znanosti o "socialnem" - s sociologijo, so bili dani širši paradigmatiki temelji za ponovno umeščanje že pozabljenega pojma. Edelheim (1902, v Winkler, 1988, str. 43) piše v "Prispevkih k socialni pedagogiki", da so se vse znanosti obrnile k socialnemu - socialna psihologija, socialna etika, socialna ekonomija, socialno pravo. S tem je nastalo raziskovalno polje, ki svoja dognanja, teze in znanstveni aparat oblikuje v splošni paradigmi družbenih znanosti in s tem prispeva k ustvarjanju novih povezav in razumevanj. Ta razvojni preobrat, je tudi socialno pedagogiko naredil

za znanstveno disciplino, katere pojmovni aparat se umešča v širši družbeni paradigmatški okvir.

Posledice preobrata so vidne v delu Paula Natorpa, marburškega neokantovca (1899, in v kasnejših delih, v Winkler, 1988, str.45), ki je utemeljil metodološke temelje socialne pedagogike kot discipline ter poudaril sociologijo kot okvir za socialno-pedagoško razumevanje in znanstveno refleksijo. Natorp pravi: "Vzgoja ima res opraviti s posameznikom, vendar s posameznikom kot delom družbe, ki ustvarja različne odnose z različnimi družbenimi skupinami - od družine do skupnosti v celoti". Pri tem socialne pedagogike ni opredelil kot veje sociologije, temveč kot samostojno pedagoško disciplino znotraj širšega okvira družboslovnih ved, ki proučuje povezavo med vzgojo, ki je socialno-družbeno pogojena, in vzgojno-izobraževalne vplive na socialno življenje posameznika in socialnih skupin. (po Winkler, 1988, str. 45).

Reformska pedagogika, mladinska in ženska gibanja, kulturna kritika po prvi svetovni vojni, so vodili k osamosvajanju teorije socialne pedagogike, ki se je v tem času umestila kot refleksija prakse na področju socialne in vzgojne skrbi za mladino. Tako jo je hermenevitično-pragmatično opredelil Nohl (1949 ter 1961, po Thiersch, 1988), ki pravi: ".. vse, kar je vzgoja, pa ni družina ali šola, je področje socialne pedagogike.." Tej je prisodil kompenzatorni in spodbujevalni značaj za depriviligirane in obrobne skupine.

Opisu razvoja socialne pedagogike prispevajo razmišljanja Klause Mollenhauerja v knjigi "Uvod v socialno pedagogiko", prvič izšlo 1964, leta (Mollenhauer, 1988, 8 ponatis). Mollenhauer pomenljivo pravi ... "uvod predpostavlja, da tisto, v kar uvaja, obstaja, hkrati uvod praviloma ne problematizira, temveč predvsem predstavlja tisto, kar je jasno in sigurno ter tisto, o čemer je znanost dosegla skupen konsenz" (prav tam, str. 12).

Hkrati ugotavlja, da se je v tistem času (šestdeseta leta), **socialna pedagogika kot praksa že močno razvila**, predvsem na tradiciji karitativnih in podobnih struj skrbi za mlade, ki so bili v svojem razvoju in socialni integraciji zaradi različnih vzrokov ovirani in prizadeti. S področja praktičnega udejanjanja socialne pedagogike navaja pomembne predhodnike, med njimi Wicherna (ustanovitelja hamburških vzgojnih ustanov iz preloma stoletja), Hierschersa (predstavnik katoliškega vzgojnega gibanja), znova odkritega dela Pestalozzija (kot enega izmed ustanoviteljev socialno-pedagoške vzgojne prakse), ki so oblikovali osnovo za teorijo praktičnega delovanja. Ko govori o **socialno-pedagoški teoriji**, poleg že imenovanih - Magersa, Diesterwega, Natorpa, dodaja še Fischerja, Menickeja in Nohla, ki so utemeljevali socialno pedagogiko kot teoretično-

znanstveno disciplino. Kritično dodaja, da izsledki raziskovalnih projektov na področju socialne pedagogike v tistem času še niso bili povezani v konsistentno teorijo. Svoje delo razume kot urejen pregled polja socialne pedagogike v tistem času, ne pa kot poskus njenega teoretičnega koncipiranja. Zameji pa jo kot disciplino, ki se ukvarja s teoretičnimi in praktičnimi problemi odraščanja in pomoči mladim v socialni integraciji.

2. O sedanjem konstituiranju socialno pedagoške teorije (kot temeljnim povezovalnim mehanizmom med teoretsko refleksijo in profesionalnim ravnanjem)

Sodobni teoretik socialne pedagogike, Hans Thiersch (1987, str. 986), povzema razmišljanja Barabasa (1975), Boehnischa in Schefolda (1980), Olka in Otta (1981) in pravi, da si mora teorija socialne pedagogike zastaviti naslednja vprašanja:

- o svoji družbeni funkciji, kakor se kažejo in izrisujejo v konkretnih problemskih situacijah, v ustanovah in v oblikah profesionalnega ravnanja socialnih pedagogov;
- o lastnih profesionalnih postopkih, kakor se kažejo v različnih institucijah in vzorcih profesionalnega ravnanja. Le-ta lahko rekonstruiramo in analiziramo znotraj moderne socialno-vedenjske usmerjene znanstvene paradigme;
- o življenjskih perspektivah uporabnikov (naslovnikov socialno-pedagoškega profesionalnega delovanja) in o njihovih življenjskih položajih, kakor se kažejo pred in po socialnopedagoških posegih.

Poleg iskanja utemeljitev na omenjena vprašanja, mora, po Thierschevem mnenju (prav tam, str. 987), socialno pedagoška teorija oblikovati v razmerju do drugih teoretično-praktičnih disciplin (psihologije, sociologije...), samostojen reflektirajoči status. Socialnopedagoško teorijo umešča v korpus družbenih znanosti in meni, da mora uporabljati njene instrumente teoretske znanstvene refleksije.

Zavzema se za interpretacijo socialne pedagogike znotraj treh odnosnih relacij:

1. **Interpretacija v odnosu med teorijo in prakso** - pri čemer si mora teorija prizadevati k iskanju odgovorov na odprta vprašanja prakse. Navaja, da je raznolikost trenutne socialnopedagoške prakse, ki je izstopila iz ozkih okvirov institucionalne izvendružinske vzgoje, ter se

vkjučila v različne prostore vsakodnevne vzgojne prakse, kjer obstojajo še mnoge odprte dileme, razlog, tako za legitimacijska vprašanja v razmerjih do drugih disciplin, kot tudi za sedanjo razpršenost teoretskega diskurza socialne pedagogike.

2. **Razumevanje socialnopedagoške prakse** znotraj okvira splošnih vzgojno-izobraževalnih in socialnih ciljev, nalog in realitet sodobnosti. Zanje pravi, da so v njegovi deželi (Nemčiji) zaradi različnih vzrokov v krizi, le-ta pa se izrisuje tudi v krizi sodobne socialno-pedagoške teorije.
3. **Povezave med socialno pedagogiko in družbeno zgodovinskim kontekstom**, katerega trenutne značilnosti označi z besedami kot so: prelom s starimi in iskanje novih razvojnih poti. To se kaže v spremenjenih družbeno-političnih odnosih in procesih in vpliva na hitre spremembe v sedanji socialno-pedagoški praksi.

Iz tako zakoličenega umevanja in povezanosti socialne pedagogike izvede Thiersch opredelitev socialne pedagogike kot socialno znanstvene družbene teorije o socialno-pedagoškem ravnanju, pri čemer so naloge, vsebine in perspektive te vede umeščene v kontekst razvoja in izvajanja socialne in vzgojne zaščite, ter neposredno povezane z zgodovinsko-družbenimi strukturami. (Primerjaj prav tam, str. 987).

Takšna opredeljenost socialnopedagoške discipline nakazuje nujnost upoštevanja tako družbeno-teoretičnih kot politično-praktičnih značilnosti sodobnih socialnih držav, pa tudi linij razvoja vzgoje in izobraževanja v njih.

Iz tega zornega kota se nam lahko razkrije različnost umeščenosti in razvoja socialne pedagogike kot samostojnega poklica v različnih deležah današnjega sveta. Tako lahko razumemo in razložimo, zakaj se je v nekaterih državah Evrope (Nemčija, Nizozemska, Danska, Švedska, Avstrija) socialna pedagogika artikulirala kot samostojna, vendar hkrati s splošno socialno in vzgojno dejavnostjo povezana disciplina. In lahko razumemo, da je v drugih državah in kontinentih ostala bolj ali manj vezana na socialno (Anglija) ali vzgojno prakso (ZDA, Kanada) in se šele v zadnjih letih artikulira v podobnih smereh kot evropska.

Različno umeščenost socialnopedagoške teorije in prakse odslikavajo tudi različna poimenovanja. Socialno pedagogiko, kot razmeroma samostojno disciplino z lastno teorijo in prakso srečamo predvsem v Nemčiji, Avstriji, na Danskem, Švedskem, Nizozemskem in v Belgiji (razmere v Franciji in Italiji poznam premalo, da bi lahko o tem pristojno sodila). Iz kroga srednje Evrope lahko sem prištejemo še Slovenijo, Hrvaško, Ma-

džarsko in Češko ter Slovaško in Poljsko. V teh deležalah se je bolj ali manj izrazito artikuliralo razumevanje socialne pedagogike v smislu že predstavljenih opredelitev.

V angleškem jezikovnem prostoru (Anglija, ZDA, Kanada) izraza socialna pedagogika ne poznajo. Nadomešča ga "Child and Youth Care" kot tisti izraz, ki zajame teorijo in prakso socialno - vzgojnih dejavnosti. Predstavnica ameriške teorije in prakse Karen Vander Ven pravi v svojem delu "Competent Caregivers-Competent Children: Training and Education for Child Care Practice", (1986, predgovor), da je vzgojna skrb za mlade in odraščajoče postala prepoznavno in hitro se razvijajoče področje, ki prerašča v samostojno stroko in se umešča med druge discipline na področju poklicev pomoči (human services). V sedanji razvojni stopnji je ta disciplina v ZDA in v Kanadi razvila zadovoljiva merila in metode, ki jo enakovredno umeščajo med že obstoječe izobraževalne univerzitetne programe, ki področju in praksi omogočajo rast in pridobivanje večje strokovne veljave. V Angliji je socialna pedagogika umeščena v "socialno delo", v nekaterih predelih pa se razvija tudi kot "skupnostno delo" oziroma kot institucionalni element skupnostne skrbi za mlade s težavami v odraščanju in delno v študijskih programih, ki usposabljaajo za vzgojitelje in učitelje za otroke s posebnimi potrebami (special needs).

3. Kratka predstavitev razvojnih smeri in področij, ki so prispevala k vzpostavitvi sedanjega stanja socialne pedagogike v Sloveniji

Po kratkem pregledu sedanjih razvojnih poti socialno-pedagoške teoretske misli po svetu, je smotno v opisani kontekst **umestiti slovenski socialno pedagoški razvoj**. Skalar (1988) je analiziral strokovne tokove, ki so vplivali na razvoj vzgojne in prevzgojne doktrine pri nas in poudaril odprtost tega področja do dogajanj v svetu, že nekako od druge polovice petdesetih let. Naša pedagoška praksa se je kmalu po drugi svetovni vojni spet odprla v evropski prostor, čeravno so jo od njega ločevale družbenopolitične razlike.

Z že takrat navzočim povezovanjem različnih disciplin:

- psihoanalitičnega razumevanja razvoja in pristopov k obravnavanju odklonskosti, kot ga je v slovenski prostor vnesel Bregant, in kasneje Bečaj dogradil s prevodom temeljnega dela Fritza Redla "Agresivni otrok",
- z obsežnimi in intenzivnimi raziskovalnimi prizadevanji Inštituta za

kriminologijo in temeljnimi prispevki Skaberneta, Kobala, Šelihove, Vodopivčeve in Skalarja (Sket, 1995),

- do umeščanja skupinsko dinamičnega razumevanja ter
- vnosa načel humanistično usmerjenih družbenih znanosti v sedemdesetih letih, je pri nas moglo priti do izjemnega dogodka, ki je povezal teorijo s prakso, do eksperimenta v Logatcu (1967-1971). Iz današnje časovne razdalje moremo opredeliti to povezovanje različnih idej, strokovnih usmeritev kot tisto, kar je postavilo temelje današnjemu razvoju socialno pedagoške stroke pri nas.

Kot značilnosti razvoja zavodske vzgoje v **šestdesetih in sedemdesetih letih** Skalar (1988), navaja utrjevanje in poglobljanje tretmanskih modelov, uvajanje skupinskega dela (terapevtska skupnost), vnos globalne humanistične naravnosti in začetek **višješolskega usposabljanja** kadrov. Takrat gre še za smer znotraj Defektologije, ki je bila nato v sedemdesetih in v osemdesetih letih prepoznavna kot Vzgojitelj-defektolog za motnje vedenja in osebnosti in se danes, po združitvi s programom Domskega vzgojitelja - razvitega na Filozofski fakulteti - uveljavlja kot Socialna pedagogika.

Raziskovanje, ki je bilo takrat vezano izključno na Inštitut za kriminologijo, se po oceni Dekleve (1985, str. 296) smiselno členi v dve ločeni obdobji. V prvo obdobje umešča raziskovanje v letih od 1960 pa do 1964, ko raziskovalci skušajo opisovati življenjske razmere delinkventne mladine, analizirajo oddaje v zavode ali v tuje družine in primerjajo mladinske prestopnike različnih kultur. Proti koncu šestdesetih let –natančneje od leta 1968 pa do 1977, se začena po Deklevi (prav tam) drugo obdobje, za katerega je značilna razvejanost raziskovalnih metodologij, saj med desetimi raziskavami tega obdobja najdemo tako analitične, evalvacijske kot akcijske in časovno sledilne raziskave, ki se lotevajo predvsem celovite obravnave sistema obravnavanja odklonskega vedenja in analize konceptov vzgojnega dela. V to obdobje sodi tudi že odmevna "Logaška" raziskava, ki je bila na področju zavodskega dela najbolj odmevna in je v praksi pomenila pomembno točko prespraševanja in redefiniranja osnovnih pedagoških konceptov.

Osemdeseta leta zaznamujejo tako **raziskovanje** Skalarja kot Šelihove, še zlasti pa novejša akcijske raziskave Dekleve in sodelavcev (Dekleva: Pravilom nasprotujoče vedenje, ožigosanje odklonskosti in institucionalno okolje, 1981; Dekleva in sodelavci: Akcijsko raziskovanje mladolletniških prestopniških skupin, 1982, Dekleva in sodelavci: Preprečevanje odklonskosti mladine v krajevnih skupnostih, 1985). Kot prispevek k

evalvaciji institucionalne zavodske vzgoje velja posebej omeniti raziskovalni in evalvacijski elaborat - Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje (Šelih s sodelavci, 1985). Vse to so dejavnosti, ki so po eni strani razširjale takratne vzgojne koncepte in jih vnašale v izveninstitucionalne okvire (Dekleva), po drugi pa reflektirale vzgojno prakso in utirjale pot za preoblikovanje in prenovu zavodske vzgoje (Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje, Šelih s sodelavci, 1985).

Del tega raziskovalnega obdobja zajame v svojem pregledu tudi Dekleva (1995, str. 298-305) in ga poimenuje kot obdobje spoznavanja protislovij obravnavanja mladine ter kot širjenje pozornosti raziskovalcev na družbeno okolje in družbeni kontekst tako nastajanja kot obravnavanja odklonskih pojavov. V zvezi z naraščanjem akcijskih raziskav v tem obdobju avtor meni, da je to dejstvo prispevalo k zmanjševanju razdalje med raziskovanjem in stvarno prakso, "kar je prineslo približanje dojemanjem teh mladih in kritično dojemanje institucij", ter vključevanje praktikov v vse faze raziskovanja (Dekleva, str. 298). V tem obdobju smo tudi priča upadanju "tretmanskega optimizma", ki ga avtor razloži s procesom spoznavanja omejitev delovanja ustanov oziroma "kot odraz naraščajoče občutljivosti za nove probleme - na primer vznika novega zanimanja za pravice otrok in mladostnikov". V to časovno obdobje sodi tudi večje vpletanje prostovoljnih sodelavcev, sprva v preventivne in skupnostne programe, kasneje pa tudi v programe in dejavnosti institucionalne vzgoje.

V tem obdobju so poleg raziskovanj, na dograjevanje socialno-pedagoške teorije in prakse, vplivale tudi nove **teoretske paradigme** in načini razumevanja povezanosti med družbenim in individualnim v nastajanju in vzdrževanju težav v socialni integraciji. Naj naštejem le najbolj znane in odmevne. Interakcionistično razumevanje odnosov med individualnim in družbenim, uveljavljanje systemskega razumevanja razvoja in odvisnosti med posameznikom, skupinami in družbo kot celoto. Pomemben prispevek je dalo eko-sistemskega razumevanje posameznikovega razvoja, ki je združilo partikularna gledanja in jih povezovalo v celoto. Odmik od institucionalizacije k normalizaciji zavodske vzgoje in premise, ki se nanašajo na integracijo oseb s težavami v redne izobraževalne poti, ki se je v Evropi začel nekaj let prej, preden so se njegovi vplivi okrepili tudi pri nas, je v poznih osemdesetih letih prinesel na področju zavodske vzgoje tudi prenovu organizacij za usposabljanje otrok in mladostnikov s težavami v razvoju. Omeniti velja tudi spremembe v razumevanju diagnostike kot procesne in interaktivno-sodelovalne, odmik od primanjkljajev k spoprijemalnim mehanizmom in od spreminjevalne do podporne vloge socio-terapevtskih intervencij v posameznikovem življenju.

skem prostoru, vpetost družine in posameznikovega okolja v okvir delovanja socialnega pedagoga.

Te novosti so se med praktiki pri nas širile prek mnogih **izobraževalnih** programov, z že zgodaj (v sedemdesetih letih) in pred mnogimi drugimi področji, uveljavljeno dejavno udeležbo sodelujočih. V tem okviru velja posebej izpostaviti prispevek Študijske skupine pri Sekciji MVO (Motnje vedenja in osebnosti) v okviru Društva defektologov, ki je z mnogimi sodelavci iz zavodov in z interdisciplinarnim povezovanjem pobujala in umeščala nove seminarske teme, strokovno diskusijo in kasnejši prenos novosti v vzgojno prakso. Med **izobraževalnimi temami**, ki so pomagale dograjevati teorijo in prakso, velja kot ilustracijo omeniti le nekatere: Kaznovanje v vzgoji, Pogovor v vzgoji, Načrtovanje in programiranje vzgojnega dela, Delo s starši, Komunikacija - besedno in nebesedno v vzgojnem zavodu, Usmeritve zavodske vzgoje, ...

Številni strokovni stiki s tujino, ki so tradicija že nad 50 let, (za kar gre prvotna zasluga J. Vivodu) so se ohranjali vse do danes. Za tovrstno mednarodno izmenjavo in aktivno prisotnost Slovenije v mednarodnem prostoru in s tem strokovni prenos in izmenjavo, je v zadnjih desetih letih skrbela predvsem Nacionalna sekcija FICE - predhodnica sedanjega Združenja za socialno pedagogiko (Kobolt, Imperl, Čonč, Benedik, Pečelin, Kranjčan, Dekleva). Ta vključenost slovenske Socialne pedagogike in njenega klasičnega področja - zavodske vzgoje - v Evropski prostor (Nemčija, Avstrija, Italija, Madžarska, Švica, Nizozemska, Danska, Švedska, Finska, Anglija) ter v širši svetovni prostor (članice FICE so tudi ZDA in Kanada) je v zadnjih letih pomenila možnosti naše primerjave s svetom in v tem okviru priložnost za refleksijo in evalvacijo naše umeščenosti na evropski in svetovni zemljevid.

Skušala bom opozoriti na **teoretski in praktični prispevek** tistih posameznikov, ki so se v teh letih povezovali predvsem z zavodsko vzgojo: utiranje sistemskega in socio-terapevtskega razumevanja vzgojnega in šolskega prostora (Bečaj), uvajanje socio-terapevtskega skupinskega dela (Kobolt, Umek), prispevki k teoriji in praksi vzgojnega zavoda (Skalar, Škoflek, Mrgole), teoretična refleksija metodičnih strategij v vzgojnem delu (Škoflek), uvajanje alternativnih oblik vzgoje - Stanovanjske skupine (Imperl, Benedik, Tolar in mnogi drugi...), zavzemanje za integrativne oblike, tako v smislu graditve konceptualnih usmeritev kot praktičnih izpeljav (Skalar), vnos ideje o normalizaciji življenja in dela v vzgojnih institucijah (Dekleva), obuditev psihohigienskih razmišljanj in njihova redefinicija v obliki supervizije kot strokovne refleksije (Žorga, Dekleva,

Kobolt in sodelavci...), vključevanje staršev v vzgojne procese v okviru institucionalne vzgoje (Vec, Bogataj), uveljavljanje doživljajske pedagogike (Kranjčan in sodelavci), uvajanje motoričnih in gibalnih elementov v obravnavo (Kremžar, Petelin).

Nikakor nisem zajela vseh, ki so prispevali h krepitvi, tako teoretične refleksije kakor praktičnega dela, prvotnega in še vedno temeljnega socialnopedagoškega področja, dela v izvendružinski vzgoji – v zavodih. Omeniti velja številne praktike, ki so s svojim delom in osebno energijo skušali ta spoznanja umeščati in uveljavljati pri svojem neposrednem delu z otroki in mladostniki v zavodih, na centrih za socialno delo in v različnih projektih, ki so se takrat še bolj "plaho" in le počasi uveljavljali. Čeravno nepopolne, so te ilustracije vendarle zadostne, da se prepričamo, kako hiter in dinamičen je bil razvoj, v ne tako daljni preteklosti. O značilnostih razvoja zadnjih let (od 1990 do danes) bo tekla beseda v nadaljevanju.

4. Elementi profesionalizacije socialne pedagogike

Izmed mnogih značilnosti, ki sooblikujejo profesionalno področje, kot od drugih ločeno polje z lastno identiteto in značilnostmi, lahko izluščimo tri bistvene elemente, ki poklic najbolj temeljno opredelijo. Vrstni red ne pomeni prioritete, posamezni elementi so med seboj razvojno in družbeno prepleteni in soodvisni s povratnim delovanjem drug na drugega.

Bistveni elementi, ki konstituirajo področje kot teoretično in profesionalno razločljivo disciplino, so:

1. Znanstveno raziskovanje področja z organiziranimi oblikami refleksije in vzpostavljanje povezav med raziskovanjem, teoretičnim povzemanjem in inovacijami na področju praktičnega izvajanja poklica.
2. Formalno izobraževalni program na visokošolski ali univerzitetni stopnji.
3. Profesionalno združenja z oblikovanim etičnim kodeksom, ki skupaj z drugimi mehanizmi usmerja profesionalno delovanje v praksi.

Če skušamo trenutno razvojno obdobje slovenske socialne pedagoške teorije in prakse analizirati iz teh treh vidikov, lahko povzemajoče in upoštevaje le osnovne značilnosti razvoja ugotovimo:

K 1. točki:

O znanstvenoraziskovalnih in teoretskih prispevkih k razvoju predvsem klasičnega, to je zavodskega področja socialne pedagogike pri nas, smo pravkar spregovorili. Čeprav je razvoj predstavljen le orisno, naka-

zuje navzočnost vseh treh, v prvi premisi zahtevanih elementov - znanstveno raziskovanje, povezovanje teoretične refleksije z uvajanjem sprememb v vzgojni praksi, uvajanje inovacij. Res je, da si socialna pedagogika ne more lastiti raziskovanj, ki jih je opravljal Inštitut za kriminologijo. Res pa je tudi, da so prav ta raziskovanja, vse od petdesetih let pa do danes, temeljno sooblikovala, ne le odnos do odklonskosti, pač pa tudi pristope k razumevanju in strokovni praksi, ki se je, kakor je bilo že pokazano, iz ozkih okvirov postopoma širila v družbeni prostor. S tem razvojem je povezano tudi širjenje socialno pedagoške prakse in ne nazadnje tudi trenutno umeščanje socialne pedagogike na celoten kontinuum dela z otroki in mladostniki, ki so v svojem razvoju prikrajšani, depriviligirani, ogroženi ali stigmatizirani. Tega dinamičnega razvoja ne bi bilo brez hitrih sprememb in pluralizma na področju vzgoje in izobraževanja ter socialne zaščite pri nas. Spremembe paradigem so vidne tudi iz spremenjenega konteksta raziskovanja v zadnjem obdobju (Šelih, Dekleva, Pavlovič, Salecl, vsi od 1987 do 1993), (Sket, 1993), drugih relevantnih socioloških raziskav (Ule, Mihelj, 1995), ter proučevanja spremenjenih socializacijskih poti in njenih vplivov na oblikovanje socialno pedagoške doktrine (Zorc-Maver, 1996). Če pogledamo na sodobne trende, prisotne na področju vzgoje in izobraževanja in socialnega dela, lahko rečemo, da se je socialna pedagogika v zadnjih desetih letih iz klasičnega področja zavodske vzgoje, širila tudi na celoten kontinuum internatskega in šolskega dela, pa vse do razvoja preventivnih oblik in do ustanavljanja nevladnih organizacij, ki se umeščajo na dele tega polja.

K 2 točki:

Z obstojem formalnega izobraževalnega programa, najprej na višješolski stopnji in kasneje na univerzitetni stopnji, z dodano možnostjo pridobivanja najvišjih znanstvenih nazivov, se je oblikovala priložnost za še bolj koherentno osamosvojitve tega, socialnemu delu in pedagogiki sorodnega, a kljub temu specifičnega področja, ki ga tako v svetu kot pri nas zajema izraz - socialna pedagogika. Upošteva je tudi danes navzoče strokovne razcepe in še nedorečene dileme lahko rečemo, da je univerzitetni izobraževalni program razvoj stroke v zadnjih desetih letih (Univerzitetni program na Pedagoški fakulteti se je začel izvajati leta 1987) v mnogočem podprl, intenziviral in motiviral.

S programom, ki smo ga oblikovali zgledujoč se po sorodnih programih v svetu (Nemčija, Kanada, Danska) in upošteva je značilnosti in danosti v našem prostoru, smo prodobili ne le ljudi z univezitetno izobra-

zbo, kar izostri naboj stroke, temveč tudi nove možnosti za umeščanje profila. Tako so socialni pedagogi danes zastopani v preventivnem in alternativnem področju kontinuuma vzgoje in izobraževanja, vstopajo v redne vzgojno-izobraževalne ustanove ter v prostore, kjer se prepletata vzgojna in socialna prvina družbene pozornosti in skrbi za generacijo, ki se umešča v družbeno strukturo. S tem se pred socialnopedagoško teorijo in prakso postavljajo nove naloge in nova vprašanja. Če sledimo izhodiščem, kot jih je postavil za opredeljevanje socialne pedagogike Thiersch (glej zgoraj) in če vemo, da je ta stroka pri nas sledila razvoju v Evropi, lahko utemeljimo tudi trenutno razpršenost in diferenciacijo na področju socialne pedagogike pri nas. Siloviti in hitri družbeni preobrati, ki smo jim priča v zadnjih letih, se zrcalijo v spremenjenih pogojih praktičnega delovanja in v novih teoretskih in raziskovalnih izzivih. Stroka jih bo zmogla, če bo v skladu z dobro tradicijo povezovala novosti v praksi s teoretsko refleksijo in če bo svoja raziskovalna in praktična prizadevanja dosledno umeščala v življenjske prostore, kjer živijo njeni naslovniki. Torej njeni uporabniki, pa najsi bodo otroci, mladostniki ali odrasli, v odrinjenih in razvojno ter integrativno ogroženih življenjskih položajih.

Kakor je že bilo rečeno, smo z univerzitetnim programom Socialne pedagogike skušali smo združiti "domačo" stvarnost z izkušnjami tujih dežel. Pri temo sledili sodobnim razvojnim trendom, ki v usposabljanju podobnih profilov poudarjajo tako teoretična znanja kot spoznavanje didaktično-metodičnih izpeljav, veščin in spretnosti, s katerimi se praktično socialno pedagoško delo sooča. Nismo prezrli niti pomena spoznavanja mehanizmov lastnega delovanja - torej spoznavanja samega sebe kot strokovnega delavca, umeščenega v socialni in individualni prostor. Podobni usmeritvi sledijo tudi naši sosedje na Hrvaškem, ki so mnogo pred nami oblikovali univerzitetni program v okviru Fakultete za Defektologijo (sedaj preimenovane v Edukacijsko-rehabilitacijsko fakulteto). Žižakova (1997) je na malem vzorcu praktikov (N 54), ki so končali njihov univerzitetni program, analizirala razlike med potrebno oziroma zaželjeno opremljenostjo z znanjem in dejanskim znanjem. Rezultati pilotske raziskavo kažejo, da so praktiki kritični do svojega znanja, da si ga prizadevajo izpopolnjevati in dograjevati, ter da se zavedajo pomena dobre teoretične "podkovanosti" pri svojem delu. Nakazujejo se tudi vsi trije elementi, ki skupaj tvorijo celotno sliko kompetentnega socialnega pedagoga in ki ga mnogi študijski programi predstavljajo kot trodimenziionalni in hkrati enovit prostor. Vrsta univerzitetnih programov tega profila namreč vsebuje tri temeljne premise: teoretično znanje, praktične ve-

ščine in poznavanje samega sebe. Šele poznavanje in obvladovanje vseh treh premis po mnenju mnogih strokovnjakov iz področja socialne pedagogike omogoča kompetentno in etično ter strokovno ravnanje. Tudi novejši viri (primerjaj Vernooij, M.A. 1995) navajajo, da mora biti strokovnost socialnega pedagoga umeščena zlasti v naslednja področja in v pridobivanje:

1. osebnostnih kompetenc - spoznavati lastna stališča, vrednote, predodke, lastne čustvene odzive, pričakovanja, svoje moči in tudi šibkosti;
2. pridobivanje teoretičnega ekspertnega znanja, ki v praksi omogoča tako imenovano "praktično kompetenco" - kamor sodi poleg splošnih znanj tudi posebno terapevtsko znanje, kar vključuje tako teoretično poznavanje različnih terapevtskih konceptov, kot njihovih praktičnih izpeljav;
3. kompetenco analitičnega razumevanja različnih situacij v vzgojnem prostoru, kar implicira poznavanje in prepoznavanje socialnih situacij, vloge lastnih zaznavnih mehanizmov v tem procesu, prepoznavanju konfliktnih situacij in kompetence pri njihovem razreševanju in ne nazadnje kompetence za izpeljavo intervencij v različnih segmentih individualnega in socialnega konteksta;
4. kompetenco ravnanja, ki se izkazuje ne le z etičnostjo posegov socialnega pedagoga, temveč tudi s pripravljenostjo za samorefleksijo in iskanjem individualno primernih poti za razreševanje situacij, v katere posega.

Jones (1992), ki je primerjal sorodne študijske programe po različnih evropskih deželah ugotovi, da je presenetljiva na eni strani skladnost vsebin, ki jih ti študijski programi vsebujejo, na drugi strani pa velike razlike v predpisanih stopnjah izobrazbe. Lastnosti, ki jih študijski programi delijo so: vpetost v družbeni kontekst, interdisciplinarna zasnovanost programov, ki omogočajo tako vpogled v družbeno, skupinsko in individualno in ne zanemarjajo lastnega prispevka profesionalnega delavca.

Če se ob doslej povedanem ozrem na sedanjí izobraževalni program socialne pedagogike, ugotovim - seveda precej subjektivno, da so študentje dovolj dobro "opremljeni" tako s teoretičnim znanjem, kot tudi s prvimi nastavki za njihovo praktično izpeljavo. To velja predvsem pri znanjih in razumevanju dela z učenci, ki imajo težave v socialni integraciji. Menim, da je študijski program dovolj široko zasnovan za profesionalno opravljanje te funkcije. Ne zanemarija poznavanja individualnega razvoja, ra-

zumevanja socializacijskih prostorov, razumevanja odnosov in potekov na pedagoškem in vzgojnem področju in socializacijskih značilnosti sodobnega trenutka. Poleg predmetov temeljnega pedagoškega študija, ki nudi osnovno razumevanje vzgoje kot specifičnega procesa, njegove družbene umeščenosti in drugih vidikov pomembnih za pedagoške/ga delavke/ca, je še vrsta specialnih predmetov, ki to razumevanje razširjajo. Med vsebinami in predmeti ožje stroke socialne pedagogike se s podobnimi vsebinami, s tem da jih poglobijo in razširijo v nove specifike, ukvarja kar nekaj predmetov. Naj omenim nekatere od njih: Osnove socialne pedagogike, Teoretična pojmovanja težav v socialni integraciji, Teorije osebnosti s psihodinamiko. Sedanji program sicer ne prezre, verjetno pa premalo poudari, razumevanje ožje pedagoškega prostora. V tem segmentu bodo v prihodnjem razvoju potrebne spremembe, V mislih imam tako več diagnostičnega in metodičnega znanja, ki se navezuje na delo z učenci z specifičnimi učnimi težavami kot tudi več znanja iz pedagoške psihologije.

Do sedaj je bil študijski program socialne pedagogike pri izvajanju izbirnih predmetov oviran z mnogimi administrativnimi pravili visokošolskega študija. Ko smo program snovali, smo imeli v mislih, da bodo lahko izbirni predmeti tisti del programa, ki se bo lahko ustrezno odzival na spremembe v praksi in omogočil bolj fleksibilen razvoj. Morda bo potrebno počakati na uvajanje kreditnega sistema znotraj visokošolskega študija, ki obeta tako večjo diferenciacijo kot individualno izbiro vsebin posameznika, ki se pripravlja na opravljanje poklica.

Kot nova in interdisciplinarna področja, ki jih mora socialna pedagogika integrirati, tako v refleksijo kot v praktično delo, se pojavljajo številni bolj ali manj široki segmenti. Naj omenim le nekatere: problemi mladih - zloraba drog, spolne zlorabe, razumevanje sodobnih kristalizacijskih skupin (sekte...), teoretska razumevanja družinske skupine in oblikovanje socialnopedagoških modelov dela z družinami, oblikovanje raznovrstnih programov za zviševanje poklicne kompetence marginalnih skupin mladih in brezposelnih, multi-kulturno delo na pedagoškem polju, oblikovanje integrativnih modelov za učence s posebnimi potrebami v rednih izobraževalnih oblikah.

K 3. točki:

Kot tretji konstitutivni element poklica smo opredelili delovanje, strokovno sodelovanje in razvijanje refleksije v okviru **profesionalnega združenja** z oblikovanim etičnim kodeksom, ki poleg ostalih premis usmerja profesionalno delovanje v praksi. Z univerzitetnim programom, ki je pri-

merljiv s tistimi v najbolj razvitih "socialnih državah" in podiplomskim izobraževanjem, smo zakoličili in utrdili najpomembnejši kriterij, ki stroko konstituira. Brez razpoznavnega edukacijskega programa, ki pripravlja nove kadre, tudi ni mogoče oblikovati profesionalnega združenja. Vidimo, da so konstitutivni elementi med seboj povezani in soodvisni. In ta tretji element, je danes pri nas prisoten kar v dveh različicah. Prvo, starejše, profesionalno združenje, ki se nanaša predvsem na institucionalno izvendružinsko vzgojo je organizirano znotraj Društva defektologov v sekciji MVO. Pridružilo se mu je tudi širše zastavljeno strokovno Združenje za socialno pedagogiko, ki povezuje in integrira vsa tista področja, kamor se socialna pedagogika danes že umešča. In naloge, ki čakajo na uresničitev? Strokovno povezovanje, oblikovanje sekcij in poglobljanje strokovnega dela na posameznih področjih. Verjetno bodo dobrodošla tudi širša strokovna srečanja, ki bodo omogočala povezovalno predstavitev tako teorije in raziskovanja kot praktičnega dela. Tako je bil zastavljen tudi naš prvi kongres leta 1997. Nadaljevati moramo z delom pri oblikovanju in dograjevanju etičnega kodeksa stroke, ki se je na zemljevid slovenskih profesij, kljub mladosti, že kar dobro umestila.

5. Viri

Dekleva, B. (1985), Raziskovanje odklonskih pojavov v zvezi z mladino, *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, št. 4, letnik 36, str. 295-303.

Jones, H.D. (1992), The Training of Social Pedagogues in the European Community after 1992. V: Soisson, R. (ur.), *Policymaking, Research and Staff Training in Residential Care*. FICE Luxemburg, s. 153-159.

Mollenhauer, K. (1988), *Einfuehrung in die Sozialpaedagogik - Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*, 8 izdaja, Weinheim in Basel: Beltz.

Neurimska deklaracija o izobraževanju socialnih pedagogov (1991), *Bilten FICE*, št.4 (str.11-12), Ljubljana.

Skalar, V. (1988), Strokovni tokovi, ki so vplivajo na razvoj vzgojne in prevzgojne doktrine v vzgojnih zavodih. *Ptički brez gnezda* 15, št.26, s.27-43.

Sket, I. (1995), *Pregled raziskovalnega dela 1954-1993*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Thiersch, H., Rauschebbach, T. (1987), *Sozialpaedagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung, v Eyfert/Otto/Thiersch (izd.). Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpaedagogik. Eine systematische Darstellung fuer Wissenschaft, Studium und Praxis*, Studienausgabe. Neuwind in Darmstadt: Luchterhand.

Vander Ven, K. (1986), *Competent Caregivers-Competent Children: Training and Education for Child Care Practice*, New York, London: The Haworth Press.

Vernooij, M.,A. (1995): Training Needs of teachers Working with Emotionally Disturbed Children. V: Pitter, M., Dausit, P. (ur.), *Teacher Education for Special Needs in Europe*. London, New York: Cassell.

Winkler, M. (1988), *Eine Theorie der Sozialpaedagogik: ueber Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivitaet*, Stuttgart: Klett Cotta.

Žižak, A. (1997), Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. Kriminologija in socijalna integracija. *Časopis za kriminologiju, penologiju in poremećaje u ponašanju*. Vol. 5, št. 1-2, str. 1-9.

