

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

NINA PERGER

SPOL IN VZGOJA PO DRUŽINSKEM MODELU V SLOVENSKIH

IZVEN-DRUŽINSKIH VZGOJNIH INSTITUCIJAH

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
SOCIALNA PEDAGOGIKA

NINA PERGER

Mentorica: DR. NATAŠA ZRIM MARTINJAK

Somentorica: DR. ŠPELA RAZPOTNIK

SPOL IN VZGOJA PO DRUŽINSKEM MODELU V SLOVENSКИH
IZVEN-DRUŽINSКИH VZGOJNIH INSTITUCIJAH
DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2014

Spol in vzgoja po družinskem modelu v slovenskih izven-družinskih vzgojnih institucijah

Vzgoja po družinskem modelu se v smernicah Vzgojnega program in v Prilogi k vzgojnemu programu (2004a; 2004b) predstavlja kot vzgoja z mešanim vzgojiteljskim parom na podlagi zagotavljanja naravnega družinskega življenja ter na podlagi nudenja naravnih identifikacijskih možnosti. Vsebovane predpostavke v omenjenih smernicah niso nikjer argumentirane.

Že omenjene predpostavke na začetku kritično analiziram s teorijo družbene konstrukcije spola. Ob tem v nadaljevanju izpostavim pomen produkcije vednosti s fokusom na socialni pedagogiki pomembnih disciplinah, tj. psihoanalitični in socialno-psihološki koncepti, v kontekstu diskurza o naravnem družinskem življenju pa vpeljujem še Parsonsovo funkcionalno teorijo delitve vlog.

V drugem delu analiziram legitimnost diskurzov o naravnem družinskem življenju in naravnih identifikacijskih možnosti v kontekstu modela družinske vzgoje za socialno pedagogiko: analiziram potencialno skladnost zagovarjanja enega tipa družinskega življenja in pomena prisotnosti spolno mešanega vzgojiteljskega para z vidika potrebnih strokovnih kompetenc ter z vidika otrokovih/mladostnikov potreb.

V zaključku analiziram problematičnost omenjenih diskurzov za socialno pedagogiko, ki se v svojem delu največkrat srečuje ravno z ranljivimi individuimi in z marginaliziranimi družbenimi skupinami, v procesu sodelovanja pa je tovrstna tradicionalnost, konservativnost, posredovana z institucionalno politiko nesprejemljiva, saj omejuje potencial transformiranja in preseganja socialnih neenakosti.

Ključne besede: vzgoja po družinskem modelu, izven-družinske vzgojne institucije, spol, socialna pedagogika.

Gender and family-like education model in Slovenian residential care institutions

Family-like education model is in guidelines of *Vzgojni program in Priloga k vzgojnemu programu* for residential care institutions presented as an education with pedagogues of different genders with the purpose of ensuring the 'natural' family life and opportunities for the 'natural identification'.

At the beginning, I start with the critical analysis of before-mentioned assumptions. Critical analysis are based on the theory of social construction of gender. I continue with the analysis of knowledge production in the context of disciplines, relevant to social pedagogy, that is psychoanalysis, social psychology (and its concept of gender roles) and Parsons' theory of functionalist division of roles.

In the second part I analyze the potential coherence between the discourses of family-like education model on one hand and the needed competences of professional workers, active in residential care institutions on the second. I also analyze the potential legitimacy of family-like education model in terms of potential gender-specific needs of children and youth in residential care institutions.

At the end I analyze the problematic nature of before-mentioned discourses for social pedagogy, which is primarily working with vulnerable individuals and marginalized social

groups. In social-pedagogic work the conservatism, traditionalism, noted also in *Vzgojni program and Priloga k vzgojnemu programu* is seen as limiting factor in realization of otherwise great social-pedagogic potential for transforming and exceeding of existing social inequalities.

Keywords: family-like education model, residential care institutions, gender, social pedagogy.

Kazalo

1	Uvod.....	6
2	Postavitev teoretske raziskave.....	8
2.1	Opredelitev problema.....	8
2.2	Cilji.....	8
2.3	Raziskovalna vprašanja.....	9
2.4	Raziskovalna metoda.....	9
3	Institucionalizacija vzgoje po družinskem modelu.....	10
4	Družbena konstrukcija spola.....	11
5	Znanstvena produkcija spolne dihotomije.....	15
5.1	Psihoanaliza in klinično znanje.....	15
5.2	Socialna psihologija in teorija socialnega učenja: koncept spolnih vlog.....	18
6	Socialna pedagogika in Vzgojni program.....	21
6.1	Prevod Vzgojnega programa v socialno-pedagoško prakso.....	28
6.1.1	Pričakovane kompetence socialnih pedagogov/pedagoginj v izven-družinskih vzgojnih institucijah.....	28
6.1.2	Pričakovane potrebe otrok in mladostnikov, nameščenih v izven- družinske vzgojne institucije.....	31
7	Diskusija.....	35
8	Sklep.....	37
9	Literatura.....	39

1 Uvod

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, ki deluje pod okriljem Ministrstva za šolstvo in izobraževanje, je leta 2004 sprejel uradne smernice za delovanje v izven-družinskih vzgojnih institucijah (*Vzgojni program 2004a*; *Priloga k vzgojnemu programu 2004b*). Omenjena dokumenta sta za socialno pedagogiko precej pomembna, saj je delo v izven-družinskih vzgojnih institucijah eno izmed treh pomembnejših področij (ob osnovnih in srednjih šolah) socialno-pedagoškega delovanja (kot lahko razberemo s spletne strani Združenja za socialno pedagogiko)¹. Tovrstni dokumenti torej pomembno regulirajo in od zgoraj-navzdol determinirajo praktično delovanje, v katerega je pomembno vpeta tudi socialna pedagogika.

V omenjenih smernicah za delovanje v izven-družinskih vzgojnih institucijah se zagovarja vzgoja po modelu družinske vzgoje s spolno mešanim vzgojiteljskim parom z namenom nudenja naravnih identifikacijskih možnosti in posnemanja naravnega družinskega življenja, tovrstne smernice pa nikjer v dokumentih niso argumentirane. Vzgoja po družinskem modelu, ki je promovirana v smernicah, torej izhaja iz idej o naravnem družinskem življenju in naravnih možnostih identifikacije. Ideja o naravnem družinskem življenju je problematična zaradi privilegiranja in podelitve statusa naturaliziranega zgolj enemu družinskemu modelu, čeprav so v družbenem življenju (ki ga smernice očitno zapostavljajo) prisotni pluralni modeli družinskega življenja, hkrati pa je predpostavka o nujni prisotnosti staršev moškega in ženskega spola ujeta v stereotipne koncepte spolno-specifičnih vlog v družinskem življenju. Slednje se v praktično delovanje v izven-družinskih vzgojnih institucijah prevaja v navidezne, neutemeljene predpostavke o potencialnih spolno-specifičnih kompetencah in funkcijah, ki naj jih vzgojitelj/vzgojiteljica opravlja v izven-družinskih vzgojnih institucijah, medtem ko ideja o nudenju naravnih identifikacijskih možnosti predpostavlja nujnost prisotnosti mešanega vzgojiteljskega para in preko tega vzpostavljanja priložnosti za 'ustrezno' identificiranje otroka/mladostnika z vzgojiteljem/vzgojiteljico istega spola, torej s koncepti 'ustrezne naravne' moškosti in ženskosti – omenjena predpostavka torej izhaja iz spolno-specifičnih potreb otrok, ki jih lahko zadovolji le vzgojitelj/vzgojiteljica istega spola. Omenjene problematične točke uradnih smernic se tiho postavljajo na ozadju že preživelih freudovskih psihoanalitičnih konceptih, socialno-psiholoških konceptih spolnih vlog ter Parsonsove funkcionalne teorije o (spolni) delitvi dela v patriarhalni in heteronormativni družini. Zapisanim konceptom lahko nasproti postavimo teorijo družbene konstrukcije spola,

¹ Vir: <http://www.zzsp.org/index.php?page=sekcije>, nazadnje dostopano 11.6.2014.

ki razkrije, da je spol naturaliziran in dehistoriziran družbeni konstrukt, v katerem ni nič naravnega in nespremenljivega.

Ko institucije preko uradnih smernic regulirajo prakso delovanja v izven-družinskih vzgojnih institucijah, regulirajo tudi produkcijo vednosti, teorije, ki je tudi v primeru socialne pedagogike neločljivo povezana s praktičnim delovanjem. S tem se tako institucije kot tudi praksa in vednost omejijo v polje tradicionalne pedagogike brez kakršnega koli interesa za socialne implikacije lastnega delovanja, tj. reproduciranje obstoječih (spolnih) neenakosti in jo tako omejijo v njenem potencialu za opolnomočenje ranljivih posameznikov in posameznic ter marginaliziranih družbenih skupin: ko socialna pedagogika zdrsi v polje tradicionalne pedagogike, katere interes je predvsem ohranjanje obstoječih družbenih razmerij moči, ne pa tudi njihova problematizacija in preseganje, se omeji njen potencial opolnomočenja, katerega končna meja postane reprodukcija statusa quo.

2 Postavitev teoretske raziskave

2.1 Opredelitev problema

Socialni pedagogi in pedagoginje se v svojem delovanju srečujejo primarno z ranljivimi otroci in mladostniki. Socialno pedagoško delovanje v večji meri poteka znotraj institucionalnih okvirov, ki s svojo notranjo organiziranostjo, klimo in politikami regulirajo delovanje socialnih pedagogov in pedagoginj. Specifična točka regulacije je med drugim tudi v Vzgojnem programu (2004a) in v Prilogi k vzgojnemu programu (2004b) vključen zagovor in promocija vzgoje po tako imenovanem družinskem modelu (tj. vzgoja preko spolno mešanih vzgojiteljskih parov) v izven-družinskem institucionalnem okviru, pri čemer se tovrstni model zagovarja kot najustreznejši zaradi posnemanja tako imenovanega 'naravnega' družinskega življenja in nudenja najustreznejših možnosti spolne identifikacije v institucionalni okvir nameščenih otrok in mladostnikov. Tovrstno politiko vzgoje po družinskem modelu verjetno lahko mislimo v kontekstu vzajemnega vplivanja med institucionalnimi politikami na eni in prakso na drugi strani in ne zgolj vplivanja od zgoraj (institucionalna politika)-navzdol (praksa): institucionalne politike so že 'simptom' prakse oziroma prepričanj, izhajajoč iz naturaliziranih nocij uspoljenega subjekta, ki se udejanjajo v vsakodnevnih praksah. V ozadju omenjenih predpostavk stoji heteronormativnost. Slednja krepi in oživlja v realnosti že preživet ideal nuklearne družine, ki reproducira spolno neenakopravnost moških in žensk preko institucije zakonske zveze in kompulzivne heteroseksualnosti, ki predpostavlja funkcionalno – spolno specifično – razdelitev družinskih vlog.

Politike vzgoje po družinskem modelu subtilne nastavke reprodukcije spolne neenakosti utemeljujejo na abstraktnih in nekritično postavljenih tradicionalnih načelih 'naravnega' družinskega življenja in nujne 'ustrezne' spolne identifikacije, z videzom neizbežnosti in znanstvene utemeljenosti pa se izogne morebitnim problematizacijam tovrstne re-tradicionalizacije družinskega življenja, ki ne odlikava realnega stanja pluralnosti družinskih oblik v vsakdanjem življenju, s tem pa v sovplivanju z ostalimi družbenimi dejavniki onemogoča doseganje oziroma krepitev spolne enakosti.

2.2 Cilji

1. Analizirati pomen specifičnih in za socialno pedagogiko relevantnih vednosti za reprodukcijo ideala nuklearne družine in spolnih vlog,
2. analizirati institucionalno politiko vzgoje po družinskem modelu v kontekstu potreb v izven-družinske vzgojne institucije nameščenih otrok in mladostnikov ter v navezavi

na potrebne oziroma zaželene kompetence socialnih pedagogov in pedagoginj, delujočih v izven-družinskih vzgojnih institucijah,

3. analizirati institucionalno politiko vzgoje po družinskem modelu v kontekstu kompetenc v izven-družinskih vzgojnih institucijah delujočih socialnih pedagogov in pedagoginj,
4. analizirati pomen tovrstne reprodukcije spolnih neenakosti in vlogo socialne pedagogike v reprodukciji socialnih neenakosti preko institucionalnih regulacij, konkretnega delovanja socialnih pedagogov in pedagoginj in drugih relevantnih družbenih akterjev.

2.3 Raziskovalna vprašanja

1. Kakšen je prispevek psihoanalitične in socialno-psihološke vednosti za produkcijo socialno-pedagoškega znanja, vezanega na spolne vloge?
2. Pretehtati argumente, ali je za zadostitev potreb otrok in mladostnikov potreben mešani vzgojiteljski par?
3. Kakšna je potencialna vloga socialno-pedagoškega delovanja v spodbujanju spolne enakosti in enakopravnosti v kontekstu izven-družinske institucionalne vzgoje?

2.4 Raziskovalna metoda

Uporabljeni raziskovalni metodi sta analiza institucionalnih dokumentov (analiza Vzgojnega programa in Priloge k vzgojnemu programu), primerjava teoretskih konceptov družbene konstrukcije spola, psihoanalize, socialno-psihološkega koncepta spolnih vlog, Parsonsove funkcionalistične teorije v kontekstu nuklearne družine in konceptov socialno-pedagoškega delovanja v kontekstu potreb otrok in mladostnikov ter kompetenc socialnih pedagogov in pedagoginj.

3 Institucionalizacija vzgoje po družinskem modelu

Socialna pedagogika v konkretnih dokumentih Vzgojni program (2004a) in Priloga k vzgojnemu programu (2004b) navaja predpostavke o (praviloma) mešanih vzgojiteljskih parih, torej parih, sestavljenih iz vzgojitelja in vzgojiteljice z namenom zagotavljanja čim bolj normalnega in družini podobnega življenja ter zagotavljanja 'naravnih' možnosti spolne identifikacije (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2004a; 2004b), pri čemer v viru ni navedena dodatna obrazložitev, ki bi utemeljevala zagovor spolno heterogene strukture vzgojiteljskega para po vzoru 'normalnega' družinskega življenja, hkrati pa ob tem s takimi postavkami diskriminira, marginalizira in prezre že obstoječe pluralne oblike družinskega življenja, od enostarševskih do družin z istospolno usmerjenimi starši kot 'nenormalne' in nezadostne za otrokov psihosocialni razvoj zaradi neizpolnjevanja predpostavke spolne heterogenosti staršev. Vzgojni program in Priloga k vzgojnemu programu (2004a; 2004b) torej predpostavljata spolne distinkcije, spolno specifične karakteristike, ki pomembno označujejo vzgojitelja oziroma vzgojiteljico ter njuno delovanje, predpostavljata spolno specifične karakteristike, ki so v praktičnem delovanju neodvisne od strokovnosti subjekta samega – predpostavljata temeljne in nepresegljive, v biologiji utemeljene spolne difference, s tem pa skušata s posegom od zgoraj-navzdol (*top-down*, preko institucionalizacije spolno pristranske in stereotipne politike/politike stereotipizacije) regulirati socialno-pedagoško prakso konkretnih vzgojiteljev in vzgojiteljic, pa tudi konkretnih institucij (vzgojnih zavodov), posredno pa tudi produkcijo teorije.

O implicitnih predpostavkah o temeljnih spolnih razlikah razpravljam v prvem poglavju Družbena konstrukcija spola, v nadaljevanju pa razdelam tudi morebitne teoretske podlage zagovora spolno-heterogene strukture vzgojiteljskega para (po modelu 'družinske' vzgoje), tj. teoretsko psihoanalizo, Parsonsovo funkcionalno teorijo (na ravni funkcionalne diferenciacije starševskih funkcij – ekspresivnih in instrumentalnih glede na biološki spol subjekta), obenem pa naslovim še morebitni tretji teoretski temelj, socialno psihologijo in iz nje izhajajoč koncept spolnih vlog², ki ga povežem z (v zgoraj navedenih delih (2004a; 2004b)) zagovorom možnosti 'naravne' identifikacije. Omenjeni trije koncepti so v akademskem polju eni izmed redkih in komaj še živečih spolno diferencialnih konceptov, ki skušajo še z zadnjimi močmi s sklicevanjem na avro znanosti obraniti hegemonsko moškosrediščnost in heteroseksizem, a jih v sodobni akademski produkciji prehitevajo sodobnejši in do oblastnih odnosov bolj kritični

² Tako psihoanaliza kot tudi socialna psihologija sta pomembni disciplini, na kateri se opira tudi socialna pedagogika pri teoretskem samo-utemeljevanju (Kobolt 1997).

koncepti³, ki vpeljujejo spoznanja o družbeni konstruiranosti spola in seksualnosti ter dialektičnih odnosih, tako na ravni spola kot tudi na ravni seksualnosti, pa tudi spoznanja o pomembnosti in vplivnosti kvalitete družinskih interakcij (ne pa spola starša) na otrokov psihosocialni razvoj. Zapisane že preživete znanstvene koncepte analiziram tudi v kontekstu produkcije vednosti v odnosu do oblasti in jih v nadaljevanju analiziram tudi v kontekstu praktičnega delovanja vzgojitelja oziroma vzgojiteljice v vzgojnem zavodu, torej analiziram utemeljenost vzgoje po družinskem modelu s fokusom na spolni heterogenosti vzgojiteljskega para na dveh ravneh, ki bi potencialno lahko legitimirale zahtevo po spolni heterogenosti, tj. spolno specifične kompetence vzgojitelja in vzgojiteljice (oz. komplementarnost njunega delovanja) in spolno specifične potrebe otroka/mladostnika, ki jih lahko zadovolji le enak spol na strani vzgojitelja oz. vzgojiteljice.

Tovrstna institucionalizacija modela družinske vzgoje v socialno-pedagoškem delovanju paradokсно deluje kot ne-socialna ali anti-socialna pedagogika, ki v svoji konservativnosti in privilegiranju zgolj specifičnega tipa družinskih oblik in spolno stereotipnih vlog ne upošteva socialnih implikacij lastnega delovanja (tj. reproduciranje marginaliziranosti in socialne neenakosti individuumov in socialnih skupin), ne sledi živetim socialnim realnostim, jih omejuje in potiska v nevidnost oziroma navidezni obstoj.

4 Družbena konstrukcija spola

»Ljudje se neprenehoma delijo med seboj z najrazličnejšimi, tudi smrtonosnimi tekmovanji, ne da bi se zavedali, da je prva in neizprosna razdelitev na dva spola.« (Irigaray 1995, 11)

Temeljna razdelitev na dva spola, ki se v vsakdanjem življenju kaže kot nujna, nespremenljiva in normalna, je družbeno proizvedena – je produkt dehistorizacije učinka delovanja družbenih institucij, ki skozi naturalizacijo spolov in spolnih diferenc ustvarjajo 'varljivo domačnost', »lažno jasnost, ki je le drug izraz za mit« (Adorno in Horkheimer 2006, 12) in arbitrarno in antagonistično delitev na podlagi biologizacije družbenega (Bourdieu 2010) oziroma prekritja učinka z vzrokom (Butler 2001): identitetne kategorije moških in žensk, vzpostavljene kot nasledek oziroma izpeljava naravnega stanja, torej izpeljava iz anatomskih (materialnih) značilnosti, na podlagi katerih Freud zaključi, *da je biologija usoda* (Adams 1991)⁴, so pravzaprav družbeno proizvedene in retrospektivno samo-legitimirajo navidezno izhodiščno

³ Tudi v vednosti, ki je najbližje socialni pedagogi, tj. socialno delo (za več gl. Pennell in Ristock 1999; Hyde in Deal 2003; Kovacs, Hutchison, Collins in Linde 2013; Nsonwu, Casey, Warren Cook in Busch Armendariz 2013), pa tudi družinska terapija (Robbins, Mayorga in Szapocznik 2003).

⁴ Laplanche (2008, 270) Freudovo izjavo 'biologija je usoda' kasneje pretvori v »popularna anatomija je usoda«.

točko spolov in spolne diferenciacije, torej razlike v bioloških anatomskih značilnosti moških in žensk. Učinek, o katerem piše Butler (2001), je tako prekrit z vzrokom: to, kar se skozi *družbeno* delovanje uspoljenih subjektov kaže kot posledica (učinek) biološke spolne difference, kot posnemanje *biološkega* spola, pravzaprav poraja spolno specifično branje spolno obeleženih teles, biologije (navidezni vzrok spolne difference): »Proizvodnjo biološkega spola kot prediskurzivnega bi morali razumeti kot učinek aparata kulturne konstrukcije, ki ga označuje družbeni spol« (Butler 2001, 19), končni produkt tovrstne kulturne konstrukcije pa je 'socializirano telo', pripravljeno za vstop v družbene igre in vzpostavljeno preko modela krožne vzročnosti medsebojne legitimacije *kultura – narava – kultura* (Bourdieu 2010)⁵, pri čemer so telesno-refleksivne prakse kot specifični načini subjektovega bivanja tiste, ki tvorijo strukture (te pa nazaj prakso) in jih zaradi tega lahko opredelimo kot *ontoformativne* prakse (R. Connell 2012), družbeni spol pa kot »ponovljeno stilizacijo telesa in sklop ponovljenih dejanj« (Butler 2001, 45), torej kot ustvarjen in narejen skozi nenehno oponašanje, ki velja za realno (prav tam, 8).

Omenjeno izkoriščanje znanosti za opravičevanje družbene neenakosti učinkovito prikaže Laqueur (1990) z analizo izuma modela dveh spolov, ki skozi 18. stoletje postopoma nasledi eno-spolni model, v katerem je edina diferenca na ravni biologije vzpostavljena v razmerju med zunanostjo organov na moškem telesu in notranostjo oziroma invertiranostjo taistih organov v ženskem, tako konceptualizirano branje telesa pa se odraža (in sočasno tudi konstruira) v jeziku.⁶ Po Laquerju (prav tam) je tovrstna reinterpretacija telesa povezana s spremembami v političnem kontekstu, ki ga v poznem 17. in 18. stoletju označujejo boji za politično moč in družbeno repozicioniranje žensk ter širjenje javne sfere na zahtevo feminističnih gibanj, distinktivno branje seksualne anatomije pa po očitnem neuspehu transcendentalno utemeljenega spolnega reda⁷, postane primarni mehanizem zavračanja teh zahtev in legitimiranja reprodukcije spolne neenakosti – biologija torej zapolni vrzel ob nezmožnosti religije (R. Connell 2012, 82)⁸: »Z drugimi besedami, vse izjave o biološkem

⁵ Braidotti (2011) se pri tem poslužuje koncepcije telesa kot točke prekrita fizičnega, simbolnega in socialnega.

⁶ Na jezikovni ravni ni ločevanja med moškimi testisi in ženskimi, danes pojmovanimi kot 'jajčniki' ali med penisom in vagino (prej pojmovana kot invertiran penis) (Laqueur 1990).

⁷ V evropskem kontekstu se slednji vzpostavlja na temelju krščanske spolne morale in tako imenovanega krščanskega spolnega pesimizma, čigar temelji izhajajo predvsem iz judovstva in gnoze, ki ju Avguštín poveže v sistematično celoto krščanske spolne etike – slednja spolno neenakost utemeljuje s trenutkom stvarjenja človeštva, v katerem je ženska ustvarjena kot pomočnica moškemu (Ranke-Heinemann 1992).

⁸ O biološki determiniranosti razlik v individualnem vedenju med moškim in ženskim subjektom sicer obstaja malo dokazov, biologija se tako razkrije kot lažna podlaga (Epstein 1988; Connell 2012). Minimalne razlike, ki se občasno pojavljajo, se lahko pripišejo tudi 'očesu raziskovalca' oziroma moči percepcije in želje interpretacije (Thompson 2003).

spolu so od njihovega nastanka naprej obremenjene s kulturnim vplivom taistih izjav« (Laqueur 1990, 153), značaj in konceptualizacija spola pa se razkrivata kot »historično spremenljiva in politično obremenjena« (R. Connell 2012, 29): telo torej deluje kot medij, kamor se vpisujejo historično in prostorsko specifični kulturni pomeni (in potencialne subverzivne geste subjekta samega – vpis ni determinističen) ob naslonitvi na jezik in avtoriteto biologije, anatomije in znanosti nasploh, na kar opozori že Foucault (1991a; 1991b; 1997) s poststrukturalno teorijo, s katero razlaga socialne in kulturne vplive na telo, ki kontekstualno specifično definirajo naravne oziroma univerzalne elemente telesa in telesnih praks ali formulirano drugače: »[Every/body] je socialno in kulturno ustvarjen« (Cranny-Francis, in drugi 2003, 84), znotraj tega pa se znanost anatomije razkrije kot 'slepilo', moški privilegij, izhajajoč iz tega slepila, pa 'sleparija' (J. Rose 1991, 135). Individuum kot 'naravno' bitje namreč ne obstaja, »nocija jaza pripada kulturi« (Besley in Peters 2007, 5).⁹

Z izpostavitvijo in podelitvijo superiornosti distinktivnim biološkim dimenzijam moškega in ženske (kot produktom znanstvenega diskurza¹⁰ 17. stoletja) se torej legitimira družbeno pozicioniranost konkretnih subjektov v položajih dominancije in subordiniranosti: zaradi potreb po reprodukciji hegemonije¹¹ oziroma moške dominancije, ki je inherentno nestabilna in nenehno ogrožena z nastajajočimi opozicionalnimi diskurzi, se družbena konstrukcija spolne neenakosti izpelje in nasloni na dimenzijo navidezno nevtralnega biološkega in naravnega, ki je vedno brano in mišljeno skozi kulturo in ki za nazaj opravičuje družbeno zahtevane spolno specifične značilnosti, načine delovanja in praks vsakdanjega življenja in življenjskih potekov relacijsko spolno-diferenciranih in iz te difference dihotomno definiranih konkretnih uspoljenih subjektov, ki so ob apeliranju na 'biološko' juridično vzpostavljeni kot *ontološko identitetno-koherentni, integrirani in spolno naturalizirani, torej negibni* (Butler 2001, 15)¹²

⁹ Telo je torej vzpostavljeno skozi diskurz, ki ga že presega – tovrstno teoretsko pozicijo v postqueer teoriji problematizira Ruffolo (2009), saj je vedno-že preseženo telo fiksirano v družbeni – signifikacijski - pozicionalnosti, tj. v specifičnih identitetnih kategorijah, ki že zamejujejo potencialnost gibanja.

¹⁰ Pri čemer ima sama znanost (o spolu), predvsem naravoslovje, spolno zaznamovan značaj, zaradi česar je njen govor inherentno kompromitiran kot v primeru znanosti o rasi, ki jo producirajo imperialisti in katere govor se je šele pred kratkim vsaj deloma znebil neokolonialistične obremenitve znanstvene produkcije z večjo vidnostjo avtorjev in avtoric, ki ne/posredno nagovarjajo in problematizirajo znanstveni dualizem Zahod/'Orientalizem', npr. Said (1995; 2005) in Escobar (1995); Braidotti (2011) pa v kontekstu feminizma problematizira moško znanstveno feministično produkcijo, v kontekstu udeležbe spola v znanosti pa prisotnost žensk v znanosti in prispevek žensk k znanosti analizirajo M. Ule, R. Šribar in A. Umek Venturini (ur., 2013), pa tudi M. Jogan (2014).

¹¹ Koncept hegemonije razumemo kot »spoprijem za zastopanost in moč različnih pojmovanj sveta« (Gaber 2007, 66).

¹² V tovrstno 'utemeljitveno basen' se je ujel tudi feminizem. Ena izmed do-nedavnih napak slednjega je – kot izpostavlja Butler (2001) – delovanje na podlagi ideje enotnosti kategorije žensk kot subjekta feminizma, pri čemer se slednji podredi zahtevam in nujnostim reprezentacijske politike, ki za svojo podlago potrebuje stabilen enoten (feministični) subjekt, kot taka pa je reprezentacijska feministična politika, ujeta v zahtevkih juridične in

ali, kot zapiše Zupančič Žerdin (2011, 41): »to, kar v družbenih razmerjih nastopa kot naravno, je sedimentacija diskurzivnega /.../ kultura proizvaja naravo, ki jo regulira«.

Omenjena spolna *dihotomija* je konstituirana iz 4 dimenzij: **vzpostavitev razlike med dvema entitetama in njena razširitev na opozicionalnost** (na ravni biologije v primeru spola govorimo o moškem in ženskem biološkem spolu, na ravni družbenega spola pa o moškosti/maskulnosti, ki prekriva moški biološki spol, in ženskosti/femininosti, ki pritiče ženskemu) (Prokhovnik v Pilcher in Whelehan 2004). Omenjeno opozicionalnost tematizirajo tudi drugi avtorji in avtorice na področju sociologije spolov, pri čemer poudarjajo, da se spolna identiteta subjekta vedno vzpostavlja v kontrastu: biti ženska vključuje vzpostavljanje ne-biti moški oziroma biti ne-moški (Epstein 1988; Johnson 1988; Butler 2001; Cranny-Francis, Waring, Stavropolous in Kirkby 2003; Thompson 2003; Bourdieu 2010; Seidman 2010; Kimmel 2011; Connell 2012) – pomen je torej rezultat razlikovalnih odnosov (Vezovnik 2009), meja pozitivne artikulacije samoidentitete pa je vzpostavljena ravno z 'zunanostjo' subjekta, Drugim, kontrastom, kar preprečuje popolno zaprtje sistema (Machart v Vezovnik 2009, 51) in njegovo neodvisnost, 'samostojecost' oziroma kot zapiše Ernesto Laclau (2008, 24): »biti zatiran je del moje identitete kot subjekta«. Druga dimenzija dihotomije je, kot navaja Prokhovnik (v Pilcher in Whelehan 2004), **hierarhizacija para**, pri čemer se superiornost dosega preko prejšnje ekskluzije podrejenega elementa, v tem primeru ženskega spola; tretja dimenzija dihotomije je predpostavka, da opozicionalnost in hierarhiziranost para tvori **koherentno celoto**, znotraj katere ni nobenih drugih možnosti za pozicijo subjekta – subjekt je torej enokategorialno uspoljen, umešča se ali v žensko ali v moško pozicijo, drugih odprtih pozicij ni, pri tem pa lahko podrejeni element para pridobi vrednost le tako, da se – kot predpostavlja četrta dimenzija dihotomije – približuje ali **približa dominantnemu delu**, torej moškemu oziroma lastnostnim (prav tam 2004), ki se pripisujejo moškemu spolnemu subjektu oziroma lastnostim, ki se jih pripisuje hegemoni moškosti (ne pa nujno tudi subordiniranim moškostim, ki se praviloma približujejo femininosti, lahko pa vključujejo tudi lastnosti hegemone moškosti, a so zaradi specifik, npr. istospolne usmerjenosti ali etnične pripadnosti, deavtorizirane) (Connell 2000). Podobno 'nevarnost' maskulinizacije ženskih subjektov tiho predpostavlja tudi sicer deklarativno in retorično

obenem produktivne oblasti, ki so torej hkrati tudi zahtevki konstitucije oziroma nastanka subjekta reprezentacije, vedno že izključevalna, saj je prisiljena delovati v normativih politične reprezentacije. Rezultat je torej »reprezentacija, razširjena le toliko, kolikor še lahko prepoznamo subjekt« (prav tam, 14). Ob tem so izločeni in marginalizirani tisti subjekti, ki predpostavljenih normativov ne dosežajo, zgodovinsko gledano v tem primeru govorimo o rasnih, etničnih in drugih specifikah feminističnega subjekta. Omenjeni paradoks feminizma izpostavi tudi Braidotti (2011): feminizem se namreč paradoksnost bori proti ideji ženske, feminilnega, hkrati pa je to pogoj obstoja feminizma kot takega.

spolno nevtralen oziroma 'postpatriarhalen' neoliberalni kapitalizem, ki pa v kontekstu individualizirajočega načela in 'načela enakih možnosti' praviloma privilegira moške subjekte (Connell 2012)¹³; v podobno dilemo se je ujel tudi feminizem od 20'-30' 20. stoletja naprej, ki so ga označevale (in ga še vedno) debate o enakosti/različnosti moških in žensk – pozicija zahteve po enakosti predvideva, da se enakopravnost lahko doseže s spolno nevtralnostjo ali androginiteto, slednje pa predstavlja implicitno nevarnost asimilacije podrejenih skupin vrednotam, življenjskim stilom in institucijam dominantne skupine (Pilcher in Whelehan 2004, 38-39).

5 Znanstvena produkcija spolne dihotomije

Zgoraj omenjeno nujno eno-kategorialno uspoljenje subjekta¹⁴ oziroma jaza skozi os dihotomije se dogaja v uspoljeni družbi, v kateri so socialne institucije (npr. delovno mesto, družina, šola, politika, znanost) uspoljeni prostori, kjer se vsiljujejo in reproducirajo dominantne definicije (Kimmel 2011) in kjer so vsi seksualni odpadniki oziroma devianti disciplinirani na podlagi moškega merila kot merila vseh stvari, matrice zaznavanj, misli in dejanj vseh članov družbe (Bourdieu 2010, 16).

5.1 Psihoanaliza in klinično znanje

V kontekstu znanosti kot socialne institucije pomembno vlogo zavzema tudi psihoanaliza, katere začetek časovno uvrščamo na začetek 20. stoletja in ki je pravzaprav produkt scientifikacije spola in seksualnosti, hkrati pa tudi njena devianca, saj psihoanalitična znanost kot prva biologizaciji družbenega priključi tudi dimenzijo okoljskega vpliva, torej družbe, saj poudari, da seksualnost in spol pri človeku nista določena po naravi, temveč se oblikujeta v procesu, ki ga poganjajo konflikti (R. Connell 2012, 36). Kljub poudarku na družbeno dimenzijo, pa se slednja posredno še vedno obravnava na temelju biologije oziroma anatomije, torej prisotnosti oziroma odsotnosti (Laplanche 2008), manka za moškega značilnih genitalij, čeprav – kot opozori Lacan (v Rose 1991, 134) – »(toda) nekaj je mogoče videti, da manjka le glede na predobstoječo hierarhijo vednosti«, ki je že-spolno označena: spol je torej podvržen procesu signifikantizacije oziroma seksuacije (Miller 2001, 40). Psihoanalizo v tem kontekstu Connell (2012) obravnava kot enega izmed treh ključnih

¹³ Rezultat tovrstne spolne 'nevtralnosti', ki ne nagovarja podreprezentativnosti specifičnih socialnih skupin pa je – kot opozarja T. Renner (2007) – nova moška elita, ki jo označuje 'transnacionalna podjetniška moškost' oziroma, kot zapiše T. Adorno (2007, 100): »Namesto, da bi moška družba rešila žensko vprašanje, je svoj lastni princip tako zelo razširila, da žrtve tega vprašanja sploh ne morejo več postaviti«.

¹⁴ Nujnost izključevalnega uspoljenja se kaže tudi v 'korektivnih' kirurških posegih interseksualnih subjektov in subjektov z atipičnimi genitalijami (Roen 2008).

projektov znanosti moškosti (zraven socialne psihologije¹⁵ in njenega produkta, tj. koncepta spolnih vlog, ter nedavnega razvoja antropologije, zgodovine in sociologije), močno povezanega s prizadevanji za normalizacijo in družbeni nadzor¹⁶, na kar opozori Mitchell (1991, 173): »psihoanaliza ne bi smela pristati na ideje o tem, kako moški in ženske živijo ali bi morali živeti«. S psihoanalitično produkcijo in njenimi kasnejšimi zdravorazumskimi in populariziranimi interpretacijami se razlika med moškim in žensko še utrdi na podlagi ženskega umanjkanja penisa¹⁷. Penis oziroma njegova odsotnost torej zaznamuje seksualno zgodovino subjektov ali s kastracijskim strahom v primeru moškega ali z zavidanjem penisa v primeru ženske¹⁸, ki ga Freud opredeli kot arhaično reakcijo, sovražno ogorčenje nad moškim oziroma lastno *šibkostjo* (1995; 2000; 2006), ženska je torej definirana kot ne-*vs*a (J. Rose 1991, 139), označuje jo njena želja po penisu, ta želja pa je docela ne-ženska, dokler ni preoblikovana v željo po otroku (Cowie 1991, 157) – ženska je v tem kontekstu torej opredeljena kot pretežno maskulina (zaradi želje po penisu, ki se vzpostavlja kot glavni indikator moškosti, čeravno sta biološki in družbeni spol dve sicer samostojni entiteti, a sta v diskurzu¹⁹ dominantne skupine prisilno zlepljeni skupaj in izenačeni skozi diskurzivno izpeljavo kulture iz narave), dokler ne prevlada želja po otroku, ki se skozi psihoanalizo kaže kot del normalnega psihičnega razvoja ženske, ki terja, da se odpove aktivnosti in zavzame pasivno pozicijo²⁰ - ženski normativni psihični razvoj se pokaže kot poraz ženske (Johnson 1988). Z enim psihoanalitičnim zamahom je tako ženska pasivizirana in psihično-normativno po-materinjena.

¹⁵ Pri tem je pomembno poudariti, da sta tako psihoanaliza in njene kasnejše izpeljave kot tudi socialna psihologija dve vedi, ki pomembno označita tudi socialno pedagogiko kot znanost oziroma predstavljata del teoretskega izhodišča praktičnih interveniranj.

¹⁶ Psihoanalizo lahko postavimo tudi v kontekst vzpona medicine nadzora, za katero je značilno, da je meja med zdravim in patološkim zamegljena, v ospredje pa je postavljen subjektov 'življenjski stil' in način interakcije z okoljem in skupnostjo (Armstrong 1995), slednje pa lahko povežemo s preobratom v koncepciji subjekta politike, tj. od osi suveren/podložnik v os vlada/populacija (Foucault 2009) oziroma s političnim interesom za zdravje populacije kot pogojem učinkovite produkcije dobrin v času industrializacije (Canguilhem 1987).

¹⁷ Freud (1995) sicer ugotavlja, da je pri subjektih ne glede na spol vedno prisotna določena mera anatomskega hermafroditizma, tj. rudimentarni organi brez funkcij, prav tako izpostavlja, da čiste moškosti ali čiste feminilnosti ni mogoče doseči ter v razpravo o seksualnosti subjekta vpelje tezo o izvorni biseksualnosti.

¹⁸ Ženska ima – po drugi interpretaciji – lahko celo organ preveč, tj. klitoris in vagino, pri čemer se mora prvemu presežnemu organu skozi razvoj odpovedati (Bahovec 1991), saj je slednji zaznamovan z žensko aktivno seksualno pozicijo, seksualna aktivnost pa je po Freudu (1995) domena moškega oziroma maskulinega.

¹⁹ Pri tem diskurz razumemo kot tisto, o čemer se lahko govori in misli, kdo lahko govori in pod katerimi pogoji – kdaj, kje in s kakšno avtoriteto. Diskurz uteleša pomen in konstruira določene možnosti misli, hkrati pa s tem izključuje in dislocira druge potencialne kombinacije (Edwards in Usher 2008, 159).

²⁰ Ženski psihični razvoj pomembno označuje tudi *odsotnost* kastracijske grožnje – saj je ta nekoč že bila izvedena – zaradi česar odpade tudi močan motiv vzpostavitve nadjaza. Nasprotno velja za dečke z normativno močnim nadjazom in posledično boljšo regulacijo Onega in racionalnejšim predstavljanjem zunanje realnosti (Freud 2006).

Na tej točki pa psihoanaliza, predvsem od 1950'-60' naprej²¹, vse bolj postaja metoda normalizacije (Connell R. , 2012), ki prejšnji navezavi dveh konceptov, biološkega in družbenega spola, politizirano doda še tretjega, tj. heteroseksualnost, ki je konceptualizirana kot produkt uspešne razrešitve Ojdipovega kompleksa, po katerem se deček identificira z očetom zaradi kastracijskega strahu, ki je tudi mehanizem vzpostavitve strogega nadjaza (v odsotnosti očeta, ki onemogoča dečkovo identifikacijo z istim spolom, pa se obrne k materi kot objektom identifikacije, kar vodi v manj maskulinizirano vedenje in homoseksualnost), deklica pa z materjo, identifikacija z očetom, z njegovo aktivno pozicijo, pa vodi v lezbičnost²² (Freud v Goldberg in Allen 2007). V kontekstu vzgoje se tovrstna psihoanalitična konceptualizacija moških in ženskih pozicij odraža v konstituciji ženske oziroma matere kot mehanizma, omejenega na to, da vzpostavi moškega oziroma očeta kot tistega, ki je »onstran zakona in kaprice, kar se kaže v tem, ali zanjo beseda *očeta* kaj šteje, in če je odgovor pozitiven, bo oče v razmerju otroka pridobil mesto avtoritete« (Krek v Kroflič 2010, 139) – v mikropedagoški situaciji se torej Zakon uveljavlja prek očetovske funkcije, ki razbije čustveno diado otrok-mati, posledica pa je jasna negativna konotacija otroka do ženske osebe, ki ne z/more stati samostojno (izven tesnih diad z otrokom in očetom), temveč je v očeh otroka zaznamovana s čustveno povezanostjo in obstojem le preko te vezi, preko tega pa se vzpostavi moški subjekt kot tisti gospodovalen subjekt, ki se lahko odmakne od ženske in čustvene navezanosti in si ju podredi, tako razlikovanje med starši oziroma očetovsko in materinsko vlogo (podporno, negovalno materjo in osvobajajočim, boljšim očetom kot prepoznavnim znakom 'prave' moškosti, zajete tudi v subtilnejši formi postmodernega kulturnega ideala individualnosti in racionalnosti) pa se kaže v obliki nespravljive razlike, ki se prevaja v ostale aspekte subjektovega vsakdanjega življenja (Benjamin v Kroflič 2010).

Psihoanaliza torej izenači tri različne koncepte in jih postavi kot temelj subjektovega normalnega psihičnega razvoja, tj. moškost/ženskost = moški/ženski biološki spol = heteroseksualnost, kakršno koli odstopanje iz trodelne konceptualizacije²³ pa se dojema kot

²¹ Z izjemami kot so S. de Beauvoir z eksistencialno psihoanalizo v 40' 20. stoletja ter Irigaray in Mitchell (R. Connell 2012), pa tudi Laplanche (2008) in Miller (2001) ter drugi.

²² Ženska homoseksualnost je torej oksimoron, saj ženska v seksualnosti ne more zavzemati aktivne pozicije, ki lahko pripada zgolj moškemu – v kolikor je na aktivno pozicijo umeščena ženska, prevzame moško seksualnost, zato je lahko ženska homoseksualnost po Freudu definiramo zgolj kot moško seksualnost na relaciji do objekta ženskega spola, taka konceptualizacija pa v temelju z obratom pravzaprav reproducira hetero-seksualnost, torej seksualnost med aktivnim in zato moškim subjektom ter pasivnim in zato ženskim subjektom – spol kot tak je torej postranskega pomena, bistvo je v aktivnosti/pasivnosti.

²³ Ki jo učinkovito razbije šele Butler z delom Težave s spolom (2001; v originalu izdan leta 1990) in kasnejšim delom, s katerim razjasni pogosta napačna branja koncepta performativnosti spola, Bodies that matters: On the discursive limits of 'sex' (1993).

devianca; na podlagi kastracijske grožnje oziroma njene odsotnosti pa se skozi produkcijo vednosti in simbolnih označitev ter segregacij legitimira družbeno spolno zaznamovana pričakovanja glede načinov delovanja in praks bivanja v vsakdanjem življenju, »mikrodinamiki socialnega življenja« (Epstein Fuchs 1988, 231) subjektov, torej njihove družbene vloge.

5.2 Socialna psihologija in teorija socialnega učenja: koncept spolnih vlog

Kritično točko psihoanalize (tj. subtilno priklenitev družbenega na biološke distinkcije prisotnosti-odsotnosti penisa, pri čemer je slednja pristransko valorizirana kot negativnost), skuša odpraviti socialna psihologija v konceptu spolnih vlog (definiranih kot uprizarjanje splošnega nabora pričakovanj, ki se pripisujejo glede na individualni – dihotomiziran - spol in ki kulminirajo v konceptih moškosti in ženskosti, internaliziranih v subjektu kot produktu socializacije (R. Connell 2012, 52)) in teorije socialnega učenja tako da z diskurzivnim preobratom navidezno umaknejo subtilno podlago biološkega v psihoanalizi, in jo nadomestijo s konceptom spolnih vlog in procesom spolno specifične socializacije, pri tem pa izostane kritika normativnosti spolnih vlog kot takih, skupaj z odsotnostjo kritike kompulzivne maskuliniteti ter spolnih razlik, ki se skozi koncepte *spolnih vlog* pravzaprav utemeljujejo, legitimirajo in ki znanstveno niso dokazane oziroma so opazne v skromnem obsegu, slednjega pa lahko mislimo kot produkt učinkovanja socialnega konteksta, ki subjekta spodbuja, da s spolno različnimi vzorci vedenja pretirava (Becker in Wagner 2009; Connell 2012) oziroma jih uprizarja (Butler 2001).

Prve generacije teoretikov koncepta spolnih vlog so predpostavljale, da je učenje in internaliziranje spolnih vlog nujno za družbeno stabilnost, saj je osnovni namen spolnih vlog poskus vzpostavitve slednjih kot dopolnjujočih (R. Connell 2012), kar se prevaja v jezik spolne dihotomije in antagonističnega izključevanja. Pri vzpostavljanju tovrstnega diskurza pomembno vlogo odigra tudi sociolog T. Parsons, ki namesto koncepta spolnih vlog vpelje konceptualno razliko instrumentalnosti moškega in ekspresivnosti ženske, pri čemer za instrumentalnost velja, da je ciljno in aktivno usmerjena v nadzorovanje okolja zunaj neposrednega interaktivnega konteksta, ekspresivno delovanje pa je usmerjeno v medosebne odnose in socioemocionalne pomene delovanj in objektov oziroma v individuume znotraj socialnih sistemov (Johnson 1988; Echabe 2010). Tovrstno karakterizacijo subjektov glede na spol Parsons (v Johnson 1988; Echabe 2010; Connell 2012) aplicira na model nuklearne družine, znotraj katere zagovarja specializacijo družinskih funkcij, ob tem pa Johnson (prav tam 1988) v svojih raziskavah ugotavlja, da kategoriji ekspresivnosti in instrumentalnosti

nista izključujoči, temveč integrativni, pri tem pa jih ženske uspešneje usklajujejo kot moški²⁴. Podobno ugotavlja tudi Block (v Johnson 1988), ki raziskuje Bakanova koncepta aktivnosti (*agency*) kot usmeritve na delovanje s pozicije individualnega organizma, kateremu pritičejo značilnosti kot so »assertivnost, ambicioznost, dominantnost, neodvisnost, samozavest in kompetitivnost« (Clow 2011, 191) in discipliniranost (Johnson 1988, 51), ter skupnostno usmerjenega organizma - negujočega, skrbstvenega, prijaznega, razumevajočega in senzitivnega (Clow 2011, 191) oziroma usmerjenega k stikom, odprtosti in povezanosti (Johnson 1988, 51), torej subjekta, ki deluje s pozicije dela večje celote (*communion*), pri tem pa Block (v prav tam) predvideva, da ob doseženi emocionalni zrelosti v odraslosti tako moški kot ženska uspešno integrirata obe orientaciji.

Iz take funkcionalistične perspektive spolnih vlog se izpeljuje zagovor heteroseksualne strukture družine, saj se le preko odnosa s prisotnim očetom deček lahko nauči delovati dovolj maskulino, oče pa se v tako konceptualiziranem družinskem kontekstu kaže kot esencialnega pomena za celotno družbeno strukturo, ki se gradi na 'dopolnjujočih' spolnih vlogah (Johnson 1988). Znotraj družine se namreč omenjene diference prevajajo v vlogo očeta kot instrumentalne, racionalne figure avtoritete²⁵, ki predstavlja stik z zunanostjo, medtem ko je vloga matere omejena na vzpostavljanje in delovanje v bližnjem čustvenem odnosu (prav tam 1988; Brody 1997) – uveljavi se torej načelo *komplementarnosti* vlog, iz česar izhaja, da je prisotnost obeh vlog, vezanih na biološki spol matere in očeta, nujno potrebna za normativni razvoj spolne identitete, pri čemer pa so dečki po M. Blais, M. Gauchet in D. Ottavi (2011, 50) tudi ob prisotnosti različnospolnih staršev v sodobni družini (in družbi) že tako prikrajšani, saj skozi razvoj ugotovijo, »da imajo iste pravice in sposobnosti kot deklice, razen lepote in zmožnosti materinstva²⁶, torej dveh lastnosti, ki sta v sodobni družbi visoko cenjeni«, kar privede v krhanje moškosti, ki je percipirana kot »odlikovani nosilec človeškosti« (prav tam, 37).

Takšne ideje, ki se reproducirajo skozi znanstveno produkcijo in prenašajo tudi na pedagoško polje s sklicevanjem na produkcijo vednosti psihologije (Rutar 1998) in ki so očitno zapisane

²⁴ Johnson (1988) ugotavlja, da se stopnja instrumentalnosti in ekspresivnosti med ženskim in moškim minimalno razlikuje, pri čemer moški pogosteje enačijo ekspresivnost z odvisnostjo.

²⁵ Pri tem velja omeniti tudi teorijo orientiranosti socialne dominanc, ki predpostavlja, da so moški tisti, ki so bolj socialno dominantni, agresivni, kompetitivni (in seksualni) kot ženske. Iz zapisane teze se legitimira diferenciacija družbenih vlog, čeprav Batalha, Reynolds in Newbiggin (2011) v raziskavi ugotavljajo, da spol kot tak nima vpliva na socialno dominantnost subjekta (prisotno pa je sovplivanje med intenzivnostjo spolne identifikacije in socialno dominantnostjo – bolj kot se subjekt identificira in dojema kot moški ali ženska, višji je nivo socialne dominantnosti, pri tem pa ostaja odprto vprašanje stopnje družbenega determiniranja spolno-specifičnega socialnega vedenja glede na norme in pričakovanja).

²⁶ Poudarek avtorice.

reprodukciji hegemonne moškosti in drugih oblik socialnih neenakosti (seksualne, etnične, rasne,...) (Edwards in Usher 2008), so nujno zgrešene²⁷ (tudi zaradi tega, ker predpostavljajo izoliranost družine iz širšega socialnega okolja, v katerem je omogočen širši dostop do modelov na različnih družbenih pozicijah), saj drugi avtorji in avtorice (Carr 2006; Arcus in Chambers 2008; Fisher, Easterly in Lazear 2008; Tasker 2010; Takács in Kuhar 2011; Chevrette 2013; Golombok v Parke 2013) opozarjajo, da sam *spol* staršev nima bistvene vloge za ne/uspešnost spolne identifikacije²⁸ in splošnega razvoja otroka²⁹, saj je bistvenega pomena kvaliteta družinskega življenja, ne pa njegove strukture: prenos znanja o zahtevah in pričakovanih spolne družbene igre poteka v interakciji s pomembnimi drugimi oziroma modeli, ki jih otrok opazuje, pri čemer pomembno vlogo odigra *značaj odnosa* s prisotnim modelom. Otrok opazuje vedenje odraslega, ki mu pripisuje določeno pomembnost, iz modela in pripisane signifikantnosti pa izhaja stopnja verjetnosti posnemanja vedenja (Bandura v Banks 1995) – prisotnost samega modela je potemtakem manj pomembna od samega odnosa in percipirane pomembnosti le tega.

Pri konceptu spolnih vlog je potrebno problematizirati tudi dejstvo, da z navezavo spolno specifičnih socialnih naslavljanj subjekta na biološki podlagi ne preizprašuje vprašanja spolne neenakosti, ki se reproducira ravno s pričakovanji spolno normativnega razvoja in ki se zaradi temeljne izpeljave iz biologije kaže kot nespremenljiva, normalna, naravna in kot taka nujna tako za subjektov osebni psihosocialni razvoj kot tudi za družbeno funkcioniranje. Teorija spolnih vlog se namreč veže na strukturo, ki jo opredeljujejo biološke razlike med moškim in žensko, ne pa na strukturo, ki jo opredeljujejo družbena razmerja moči oziroma relacije

²⁷ Med drugim tudi zaradi tega, ker poenostavljajo kompleksno izgradnjo spolne identitete subjekta (Pillow 2002). Po teoriji spolnih vlog (in raziskavah v taistem teoretskem okviru) je otrok sposoben 'ustreznega' pripisovanja spola drugemu že pri 28 mesecih, pri treh letih pa so že do te mere ukalupljeni v ideje družbenega spola, da so sposobni sami prepoznavati in izvajati stereotipne načine vedenja (Picariello 1990 in Fagot in Leinbach v Tenenbaum, Hill, Joseph in Roche 2010). Omenjene ugotovitve so problematične, saj izhajajo iz raziskav, v katerem so otrokom na voljo tako imenovane 'izsiljene izbire' med ali moškim ali ženskim spolom. V kolikor se otroku ponudi prosto pot pri pripisovanju spolno-specifičnih atributov lahko ugotovimo, da otroci samostojno konstruirajo nekonvencionalne spolne sheme, ki do približno 8. leta starosti ob trajajočem družbenem pritisku precej oslabijo (prav tam).

²⁸ Raziskave kažejo vpliv stopnje identifikacije s spolom in prevzemanje pripisanih spolnih pomenov: spolno diferencialna obravnava otrok s strani staršev je bolj prisotna v primeru tradicionalne spolne identitete očeta, ki otroke obravnavajo bolj spolno stereotipno oziroma se bolj ukvarjajo s pričakovanji spolno specifične socializacije v nasprotju z materami (Johnson 1988; McHale, Crouter in Whiteman 2003; Biblarz in Stacey 2010).

²⁹ Raziskave, ki so se ukvarjale s preučevanjem vpliva prisotnosti oziroma odsotnosti 'moške figure' iz družinskega življenja, so v večini namreč primerjale neprimerljivo, torej različnospolne dvostarševske družine z enostarševsko družino, pri čemer so otroci iz slednje družine kazali slabše rezultate na emocionalnem, akademskem in razvojnem področju, ob tem pa je potrebno opozoriti na dejstvo, da imajo enostarševske družine praviloma na voljo manj resursov ob hkratnem večjem potencialu za stres (Carr 2006). Kar se tiče vzgojnih stilov raziskave kažejo, da matere lesbijke otroke redkeje telesno kaznujejo v primerjavi s heteroseksualnimi materami, prav tako se z otroci več igrajo (Fisher, Easterly in Lazear 2008; Parke 2013).

dominantnosti in podrejenosti (R. Connell 2012, 57). Biološke razlike med spoloma se torej zamenjujejo s spolnimi vlogami, stopnja družbeno predpisanega vedenja je precenjena, pomen akterjevega doprinosa k individualnemu in vedno že odstopajočemu branju družbenih zahtev in njihovih življenjskih aplikacij podcenjen, pomen (simbolnega) nasilja pa je zanikan in potlačen (prav tam, 58), obenem pa se tako uspoljenega subjekta ne obravnava na relaciji z drugimi osmi diferenciacije, torej interseksionalnosti različnih vlog in družbenih pozicij³⁰, ki pomembno vplivajo na socialno skriptiranje spolno specifičnega vedenja (Garber 2001, 25). Problematična predpostavka spolnih vlog je prav tako tudi v preteklosti ekspliciten, v sodobnih teorijah pa subtilnejši zahtevek po heteroseksualizaciji in 'nuklearizaciji' (Švab 2001; Gullotta 2008) družinske strukture, ki naj bi edina omogočala normalen otrokov razvoj, za katerega je bistvena prisotnost očeta in matere, kar vodi v patologizacijo vseh od norme odstopajočih družinskih oblik, pluraliziranih v postmodernem obdobju.³¹ V teoriji spolnih vlog privilegirana in favorizirana nuklearna družina staršev različnih spolov se pojavi kot produkt specifičnih historičnih okoliščin, namreč industrializacije in hkratnega pojava moralnega materinstva³² (Goody 2003), ki se za nazaj ob historični amneziji pretekle pluralnosti družinskih oblik, kaže kot naravna in edino pravilna, ampak - podobno kot pri spolu - tudi pri družini ne moremo govoriti o dimenziji naravnega, lahko pa govorimo o specifičnem branju že-biologiziranega socialnega, ki pa je vedno že obremenjeno z obstoječimi razmerji moči: »Norma, po kateri se ljudje ravna, je fiktivna, njene družbene predpostavke /.../ so izginile, in priznana ni zato, ker bi jo doživljali kot zavezujočo, temveč zato, da legitimira ureditev, od katere nelegitimnosti imajo nekateri korist« (Adorno 2007, 213).

6 Socialna pedagogika in Vzgojni program

Zgoraj razdelane konceptualizacije spolnih vlog, katerih normativni razvoj se – kot je predpostavljeno tudi v Prilogi k vzgojnemu programu: Zavodi za vzgojo in izobraževanje (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2004b, 33) – pogojuje s *prisotnostjo* vzgojiteljev in

³⁰ Braiddoti (2011) točke intersekcije ponazori s konceptom *nomada/nomadskega subjekta*, političnega mita, fikcije, ki omogoča misel preko diferenciranih in vzpostavljenih identitetnih kategorij, tj. omogoča zamegljevanje kategorialnih meja brez njihove vzajemno izključevalske destrukcije, ki poteka v procesu ali-ali identificiranja.

³¹ Namesto favoriziranega koncepta 'nuklearne' (*nuclear*) družine na tem mestu lahko v pluralnosti oblik uporabljamo koncept 'nejasne' družine (*unclear*) (Simpson v Kendrick 2013, 78).

³² Moralno materinstvo pomeni večja pričakovanja in večje obveznosti žensk v materinjenju in skrbstvenemu delu v kontekstu nuklearne družine ob hkratnem vstopu očeta v javno sfero plačanega dela, kar vodi v ekonomsko odvisnost ženske in idealizirane figure moškega kot hranitelja družine (Arnot 2002; Goody 2003), rojstvo subjekta-otroka v meščanski družini in sočasni razvoj materinjenja ob razpadu hišno-gospodarske enote obravnavata tudi Nemitz (1992) in Salecl (2010).

vzgojiteljic obeh spolov: »Za skupino skrbijo in jo vodijo matični vzgojitelji, praviloma obeh spolov (naravne možnosti identifikacijskega učenja)«, z namenom vzpostavljanja »čim bolj normalnega, podobnega naravnemu družinskemu življenju« (prav tam, 22), so vsebovane tudi v Vzgojnem programu in v Prilogi k vzgojnemu programu (2004a; 2004b). Zgoraj zapisana citata, ki se v dokumentih sicer nahajata na dveh različnih mestih, lahko združimo za popolnejšo sliko subtilnega impliciranja: *matični vzgojitelji – praviloma obeh spolov – so potrebni za posnemanje normalnega, naravnega družinskega življenja*, k temu pa lahko dodamo še tretji relevantni del: »Na čelu socialne skupnosti, ki je hierarhično organizirana, je vzgojiteljski par (ali več vzgojiteljev), ki v vzgojnem stilu prevzema *tako očetovsko kot materinsko vlogo*« (prav tam, 24), mešani vzgojiteljski par je torej potreben za ustrezno prevzemanje očetovske (moški vzgojitelj) in materinske vloge (ženska vzgojiteljica) v vzgoji, kar dalje omogoča ustrezno spolno identifikacijo otroka oziroma mladostnika, nameščenega v zavod za vzgojo/izvendružinsko vzgojno institucijo. Zapisani citati skupaj ponazarjajo načelo organiziranosti vzgoje po družinskem modelu (oziroma načelo normalizacije) z vzgojiteljskim parom mešanih spolov³³, omenjeno načelo pa je v nadaljevanju podprto tudi z načelom koedukacije: »Mešana oblika je naravna skupina, ki sodi k družbeni realiteti in predstavlja optimalni vzgojni in socializacijski model v naši kulturi« (prav tam, 25), ter z namenom omogočanja uspešne identifikacije oziroma subjektovega 'naravnega' spolnega pozicioniranja, tj. prevzemanja družbenih vlog maskulinnosti in feminilnosti.

Predpostavki sta sporni zaradi že zgoraj predstavljenih kritik, torej zaradi (1) predstave o nujnosti 'uspešnega' identifikacijskega učenja, torej učenja v spolno specifične vloge, v spolno kategorizirano družbeno življenje, s katerimi se subjekt uspoli in vključi v družbene igre, ki skozi nocije feminilnosti in maskulinnosti, vezanimi na biološke distinkcije, reproducirajo spolno neenakost, pa tudi zaradi (2) prikritih predpostavljene kompulzivne heteroseksualnosti in komplementarnosti spolnih vlog v družinskem okviru³⁴, v tem kontekstu gre torej za prikrit govor o spolno specifičnih starševskih vlogah: »ena brez druge propadeta in to je glavno sublimno sporočilo politike vzgoje po družinskem modelu z mešanim vzgojiteljskim parom« (Perger 2012, 396). S tem se daje jasno sporočilo, da je za otrokov normalni razvoj nujno potrebno prevzeti »jasno, rigidno, navzven razpoznavno spolno identiteto moškega ali ženske,

³³ Pod omenjeno načelo se zraven spolno mešanega vzgojiteljskega para uvrščajo tudi naslednje ideje: člani »skrbijo drug za drugega, razpolagajo s skupno in osebno lastnino, denarjem, skrbijo za prehrano, vzdržujejo red in čistočo« (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2004b, 22).

³⁴ Moški in ženski spol sta v tovrstni artikulaciji komplementarna na biološkospolni ravni (heteroseksualna matrika družinske strukture) in družbenospolni (osebnostna komplementarnost materinske in očetovske vloge) (Perger 2012).

utemeljeno na podlagi spolnih elementov telesa« (prav tam, 397), tovrstne 'resnice' o otrokovem razvoju - proizvedene s strani institucij in drugih akterjev kot znanstvene paradigme o človekovem razvoju – katerih perpetuacijo omogočajo razmerja moči, vtkana v vsakdanje življenje individuumov, pa vnaprej omejujejo aktivnost in potencialne otroka in pedagoga/pedagoginje za od hegemonih normativov drugačno delovanje (Robinson in Davies 2008). 'Naravni red stvari' je tako vzpostavljen: subjekt se mora vključiti v proces podrejanja socialno-političnim normam in regulacijam, da je lahko sploh prepoznan kot tak, hkrati pa subjekcija že odpira potencial akterjeve samoaktivnosti – subverzije, transgresije (Butler v Robinson in Davies 2008), kar Wetherell (v Staunæs 2010) poimenuje 'težavne' subjektne pozicije, ki ponazarjajo, da so socialne kategorije (vključno s spolom) nekaj, *kar počnemo* v dnevnih interakcijah v relaciji z normativnimi koncepti ne/primernosti. Socialne kategorije niso *vzrok* specifičnega vedenja, temveč učinek le tega, so orodja in mehanizmi selekcije in urejanja, razporejanja, mehanizmi inkluzije in ekskluzije, pozicioniranja in hierarhiziranja, orodja, ki omejujejo možne politike delovanja zoper dano agendo, pri čemer pa ne pogojujejo le delovanja 'deprivilegiranih', temveč tudi privilegiranih (prav tam; Bourdieu 2010). Zdi se, da se v kontekstu izven-družinskih vzgojnih institucij zagovarja in predpostavlja primarna identifikacija z vzgojiteljem najprej preko biologiziranega spola (deček z vzgojiteljem, deklica z vzgojiteljico) z ustreznimi pozicijami maskulinosti in feminilnosti, šele ob zadostitvi teh pogojev pa se lahko vzpostavlja 'ustrezen' odnos (eno-spolno zaznamovan) in identifikacija z vzgojiteljem/vzgojiteljico preko na sekundarno mesto izrinjenih osebnotnih kvalitet ter strokovnih kompetenc pedagoga in pedagoginje.

Potreba po družinskem modelu je zdaj *prepoznana* kot potreba po reprodukciji obstoječega družbenega reda³⁵, utemeljenega na spolno dihotomizirani matrici (Perger 2012), v mehanizem zagotavljanja moške hegemonije pa se vključi tudi veda socialne pedagogike, prepletena z oblastjo: znanost oziroma »mreža znanstvenih diskurzov, profesij, institucij in praks, katerih primarna funkcija je kategoriziranje in klasificiranje, normaliziranje in reguliranje človeškega vedenja« (Burkitt 2008, 86) je v tudi v primeru vede socialne pedagogike torej avtorizirana in posredno interpelirana in povezana v oblastne produkcijske mehanizme z namenom vzpostavljanja discipliniranih subjektov, katerih razvoj in normativni življenjski potek je strogo določen v jasnih mejah razločitve normalnega in patološkega, v dialektiki le tega pa se ženska prezentira kot *nujno pasivna, negujoča in materinska ter*

³⁵ Pri tem spol in nuklearna patriarhalna družina predstavljata zgolj dve izmed več dimenzij družbenega reda, katerega reprodukcija se ohranja skozi delovanje in diskurze, prisotnih v institucionalnem okolju (npr. specifičen način življenja, vrednote, subkulture).

emocionalna oziroma manj racionalna kot moški, kateremu pritičejo kontrastne lastnosti (Jeraj 2008) – znanost, ki producira prakse profesij (tudi socialnopedagoške) je aktivno vključena v produkcijo tako imenovanega spolnega tipiziranja (*sex-typing*), kulturno dezinacijo, ki specifične tipe vedenj veže na ta ali drugi spol ob pomoči restriktivne regulacije in kulturnih sporočil o spolno ne/primernem vedenju (Epstein Fuchs 1988, 103–117; Arnot 2002; Ule 2010): v subjekt je torej vtisnjena struktura moči družbe (Burkitt 2008), konstituirane iz osi različnih diferenciacij in dominantnosti hegemonim skupinam prirejenih in pristranskih valorizacij socialnih relacij in vanje vključenih akterjev z različnih družbenih ravni, ki delujejo pod okriljem anonimne disciplinirajoče oblasti, ki je povsod in nikjer in v kateri je pravzaprav »tisti, ki disciplinira, vsakdo in hkrati nihče posebej« (Bartky 2006, 75), dominantnost hegemone moškosti pa se vzdržuje s *priznavanjem* kot ga definirata Bourdieu in Wacquant (2006, 112), tj. z »nizom temeljnih, predrefleksivnih domnev, ki jih družbeni agensi angažirajo zgolj z dejstvom, da imajo svet za zagotovljen, ker sprejemajo svet, kakršen je, in ker se jim to zdi naravno, ker je njihov um zgrajen v skladu s kognitivnimi strukturami, ki so izšle iz samih struktur sveta«³⁶ in *nespoznavanjem* izvajajočega se simbolnega nasilja, ki ga ne prepoznavamo kot takega (prav tam, 2006) ali kot zapišeta Adorno in Horkheimer v Dialektiki razsvetljenstva (2006, 165–166): »Vsakdo mora kazati, da se brez ostanka istoveti z močjo, ki ga tepe«.

Ob tem v kontekstu produkcije vednosti, za katero velja, da specifičen diskurz o objektu pove manj o objektu kot takem kot o *odnosu* do objekta (Bourdieu 2002, 8), velja upoštevati, da so – kot je razvidno iz zgoraj predstavljenih pomislekov – vednostne trditve vedno intimno prepletene z omrežji dominacije in izključitve (Lennon in Whitford v Vendramin 2010; tudi v Bernstein 1996), saj je spoznavajoči subjekt vedno notranji obstoječim družbenim razmerjem, ki ga konstituirajo, prav tako pa vednostne trditve vedno zajemajo že politične vrednote, vednost kot taka torej deluje kot aktivni agens pri konstituiranju – ne le odsevanju – družbene realnosti (Campbell v Vendramin 2010), kar Bourdieu konceptualizira kot (institucionalni) *habitus*³⁷, Bernstein (1996; tudi Arnot 2002³⁸) pa v polje pedagogike prenese s konceptoma

³⁶ Omenjeno priznavanje M. Jogan (2014, 46) v podobnem kontekstu poimenuje kot »pustite-kot-je-ideologijo«.

³⁷ *Habitus* definiramo kot sistem trajnih in prenosljivih (prilagodljivih in posplošljivih) dispozicij oziroma vzorcev mišljenja, ki generirajo prakse in reprezentacije, ki nazaj reproducirajo objektivne strukture, katerih produkt so tudi same, tj. kot *strukturirane strukture* (Bourdieu 2002, 90; tudi v Arnot 2002, 42), ki zagotavljajo dejavno prisotnost minulih izkušenj, »preteklost, ki živi v sedanjosti in stremi k ponavljanju v prihodnosti« – kot utelešena zgodovina se kaže kot druga narava in je zato zgodovina (ustvarjanja zgodovine) pozabljena skozi amnezijo geneze ali – kot Bourdieu zapiše v *Moški dominaciji* (2010) – skozi amnezijo skritih konstant v procesu selektivnega branja in mišljenja indecev (Bourdieu 2002, 95–110), ki spregledujejo, da so strukture same strukturirane v kontekstu historičnih praks, pri tem pa glavne osi diferenciacije potekajo preko dialektik spola,

uokvirjanja (*framing*) in klasificiranja (*classification*)³⁹, ki strukturirata simbolne ovire oziroma nosilce obstoječega reda, pri čemer se klasificiranje nanaša na razmerja moči, prevedena v specializirane diskurze oziroma na razmerja, *meje* med kategorijami (ne pa na vsebino kategorij samih) in stopnjo intenzivnosti, ne/premakljivosti oziroma možnosti izpogajanosti/izpogajanja meja (torej intenzivnosti vzdrževanja meja, legitimnih relacij reda), uokvirjanje pa na specializirane regulacije interakcijskih diskurzivnih praks, ki prenašajo in zakrivajo dano distribucijo moči (v določenem kontekstu, v katerem so razmerja med akterji vnaprej določena, nanaša se torej na stopnjo *kontrole* dominantnega akterja v interakciji, ki determinira legitime – kategorialno določene - forme komunikacije) – pri tem vzpostavi koncept *pedagoške naprave* kot naprave za alokacijo in reprodukcijo socialnih tipov, generativnih naracij identitet in razlik (Arnot 2002), torej socialnih kategorij kot smo jih že obravnavali in iz katerih izhajajo individualne identitete, zamejene oziroma omejene z dano kategorialnostjo: »Naprava v svoji realizaciji ustvari prostor boja med različnimi skupinami za prisvojitvev naprave, saj velja, da kdor si prisvoji napravo, pridobi moč za regulacijo zavesti. Kdorkoli si prilasti napravo, si prilasti pomembno polje simbolnega nadzora« (Bernstein 1996, 52).

V tem kontekstu torej lahko govorimo o konceptu *umeščenih* vednosti, ki opozarjajo na to, da je vednost vedno ustvarjena s partikularne pozicije subjekta, njegove umestitve v družbeno, zato je njegova perspektiva delna, omejena, ne pa univerzalna, še manj pa – v kontekstu vzgoje po družinskem modelu v socialni pedagogiki, ki se pri tem opira na vednost psihologije (oziroma na koncept spolnih vlog) – *odraža* naravne zakonitosti, temveč predstavlja dehistoriziran poskus že-ubiologiziranega družbenega oziroma poskus »recikliranja norm spolnih vlog« (Vendramin 2010, 110), ki so skozi znanost institucionalizirane in zato razmeroma konstantne, saj se tako prevajajo v »neopazne, naravne vsakdanje diskriminacijske prakse (Ule 2010, 16), katerih temelj je spolno nesenzibiliziran diskurz vednostne produkcije (prav tam) socialne pedagogike, ki v imenu zagotavljanja 'čim bolj naravnega, normalnega' (heteronormativnega) družinskega življenja v izven-družinskih

starosti in razredne pripadnosti (Arnot 2002). Kot tak habitus določa, determinira percepcije, aspiracije, občutek možnega, nemožnega, potencialnega (prav tam).

³⁸ Arnot (2002) prenese Bernsteinove koncepte (1996) na polje spola. Bernstein namreč razvije konceptualna orodja, ki jih sam aplicira zgolj na polje pedagoškega oziroma šolskega v kontekstu razredne reprodukcije in razločitve med vidno in nevidno pedagogiko (Gaber in Tašner 2009), orodja pa so zaradi shematskega prikaza sočasnega so-reproduciranja hegemonije na mikro, mezo in makro ravni, prenosljiva tudi v analize drugih osi diferenciacije kot je spol oziroma spolna identiteta.

³⁹ Principi klasificiranja se kažejo kot naravni red, znotraj katerega so identitete integralne; na oba elementa razmerij moči, ki ju Bernstein (1996) združi v konceptualizaciji klasificiranja ločeno opozarjata tudi Bourdieu (2010) z dehistorizacijo družbenega in Butler (2001) s kritiko unificiranega, koherentnega subjekta (op.a.).

vzgojnih institucijah pozabljajo na 'socialno' v socialni pedagogiki (Lorenz 2008) in svoje delovanje reducirajo na 'pedagoške prakse', osnovane na zajeti bernsteinovski pedagoški napravi, ki skozi specifične - spolno in seksualno pristranske – nastavke, utemeljene na preživetih znanstvenih 'resnicah', reproducira pedagoške normative in diskurze ter služi kot orodje simbolnega nadzora za hegemonsko stabilizacijo obstoječega družbenega reda (Frاندji in Vitale 2011). Vzgojne institucije so neločljivo prepletene z drugimi družbenimi institucijami oziroma družbo kot tako, ki svoje potrebe prevaja v specializirane diskurze tudi v kontekstu socialnopedagoškega delovanja (na ravni prakse izvendružinskih vzgojnih institucijah in teorije ter institucionalnih politik), ob tem pa v prevzetosti z družbenopolitičnimi zahtevki, prenesenimi v znanost v okviru psihoanalize in/ali socialne psihologije, pa tudi nepreizpraševanih vsakdanjih predpostavk, ki na videz naslavlajo temeljne otrokove potrebe po normativnem, v modele uokvirjenem psihosocialnem razvoju, zanemarija glavno vprašanje, zaradi katerega *socialna* pedagogika primarno pravzaprav sploh obstaja in deluje, torej potrebe otrok in mladostnikov, ki so nameščeni v tovrstne izven-družinske vzgojne institucije, torej vprašanje njihovih realnih potreb (upoštevajoč specifične populacije), ki jih lahko institucija s svojimi podaljški v prakso in pedagoškimi odnosi zadovolji.

Pri tem je potrebno opozoriti na v tem kontekstu neustrezno vpeljano dimenzijo socialne pedagogike, tj. *socialnega*, ki ga sicer nikoli ne moremo povsem izločiti iz kakršnega koli pedagoškega odnosa, lahko pa ga vpeljujemo na dva načina, tj. (1) socialno kot podrejeno hegemonim in nadzorujočim pogledom na vzgojo (kot velja v primeru vzgoje po modelu družinske vzgoje) ali pa (2) socialno kot kritična zavest pedagoške prakse (skupaj z reflektivnim pedagoškim praktikom) (Cousseé, in drugi 2010). Kot opozarjajo Cousseé, Bradt, Roose in De Bie (prav tam, 800): »Socialna pedagogika ima moč demistificiranja navidezno samoumevnih predpostavk in moč širjenja agende tem, vključenih v razprave v socialni politiki«⁴⁰, na povezavo med socialnim in vzgojnim pa opozarja tudi Hämäläinen (2013, 8): »Socialna pedagogika ni zbirka pedagoških metod. Je način mišljenja, v katerem so združeni socialni in edukacijski premisleki« in dodaja, da je socialni kriticizem tesno povezan s socialno-pedagoško mislijo.

O pedagogiki in njenem potencialnem konservatizmu in ločitvi od realnih potreb članov in članic družbe je že Durkheim (2009, 43; poudarek avtorice) zapisal: »Zaman so poskusi, da bi zastarelim in diskreditiranim institucijam vlili umetno življenje in navidezno avtoriteto. /.../

⁴⁰ Oziroma socialno-edukacijskih politik: v slovenskem okolju so omenjene tematike bližje edukacijskemu polju kot socialnemu kot velja za britansko okolje, v katerem je bil uporabljeni vir objavljen (op.a.)

Idej, ki se jim te institucije zoperstavljajo, ni mogoče zadušiti, potreb, ki jih teptajo, ni mogoče utišati«, in opozoril na nujnost refleksije, saj je ob njeni odsotnosti močnejša nagnjenost h konservatizmu, pri tem pa ravno predsodki v večji meri ovirajo vzpon refleksije. Po Durkheimu (prav tam, 43) se v pedagoškem delovanju vedno odločamo med dvema opcijama, tj. »ali obdržimo prakse preteklosti ali pa poskušamo vzpostaviti novo harmonijo (med družbenimi potrebami in vzgojnimi praksami, tako da slednje modificiramo, op.a.)«.

Vzgojne prakse, temelječ na zgoraj razdelanih predpostavkah (normalno, naravno družinsko življenje z mešanim vzgojiteljskim parom, naravne možnosti – spolne – identifikacije), je potrebno predelati v vzgojne prakse, ki ustrezajo potrebam v izven-družinske vzgojne institucije nameščenih otrok in mladostnikov ter potrebam širše družbe. Predelati jih je potrebno tako, da se združita dva elementa, tj. vzgoja človeka za jutrišnji dan – za družbo, ki jo želimo (Rutar 1998)⁴¹, in konkretne specifične potrebe vzgajajočega ob naslonitvi na *splošne etične principe*, na kar v kontekstu spolne enakopravnosti opozori že Bertrand Russell 1953. leta v delu *Education and social order* (2010a). V nadaljevanju tako analiziram razkorak med potrebami otrok in mladostnikov, nameščenimi v vzgojne zavode, in institucionalne in pedagoške sposobnosti zadovoljevanja potreb ter že problematizirano politiko vzgoje po družinskem modelu s poudarkom na predpostavki o potrebnosti mešanega vzgojiteljskega para (za posnemanje čim bolj naravnega družinskega življenja in za nudenje naravnih možnosti identifikacije): glavni razmislek tega dela je razdelava potreb otrok in mladostnikov, nameščenih v vzgojne zavode na eni strani in pregled ujemanja, pokrivanja le teh z institucionalno politiko vzgoje po družinskem modelu oziroma z vlogo, ki jo pri zadovoljevanju teh potreb odigrava spol vzgojitelja oziroma vzgojiteljice, vloga, ki je eksplicitno zabeležena (in zatorej očitno percipirana kot pomembna) v Vzgojnem programu (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2004) in Prilogi k vzgojnemu programu (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2004). Kar se tiče heterogene spolne strukture vzgojiteljskega para oziroma njegove 'normalne in naravne' komponente ter vpliva le teh na otrokov normativni razvoj, lahko že v začetnem delu družbene konstrukcije spola in vednostne produkcije ugotovimo, da sam spol (starša oziroma v tem primeru vzgojitelja) ne vpliva na otrokov psihosocialni razvoj in na njegovo 'ustrezno' spolno identifikacijo, predpostavko o

⁴¹ Rutar (1998) ob tem opozarja, da se pri vzgoji za *jutrišnji dan* ne smemo prepustiti iluzijam, torej pedagoškim praksam in idejam, ki so zakoreninjene in 'nevprašljivo dobre', temveč se moramo proti temu boriti s (pre)spraševanjem tega 'občega', ki se ohranja z ohranjanjem iluzij in njim inherentnim oblastnim odnosov. V tem kontekstu tudi B. Russell (2010, 45) zagovarja vzgojo proti družbi/kulturi, ki odpira možnosti upora, subverzije: »Vzgoja je ključ do novega sveta«.

normativnosti v preteklosti favorizirane družinske oblike in njeni nujnosti za normativni razvoj otroka torej lahko mislimo kot neutemeljeno, ideološko pristransko ali pa zastarelo.

6.1 Prevod Vzgojnega programa v socialno-pedagoško prakso

Pregled ujemanja potreb otrok in mladostnikov, nameščenih v vzgojne zavode, z institucionalno politiko vzgoje po družinskem modelu oziroma s spolom vzgojitelja ali vzgojiteljice lahko začnemo na ravni potrebnih kompetenc za učinkovito pedagoško delovanje v kontekstu vzgojnih zavodov. Pri tem se osredotočam na lociranje potencialnih spolno-specifičnih kompetenc, torej kompetenc, ki pripadajo *ali* moškemu *ali* ženskemu spolu, tistih kompetenc in potrebnih veščin torej, ki bi lahko skozi prakso opravičevale in legitimirale institucionalno politiko vzgoje po družinskem modelu s fokusom na mešani vzgojiteljski par, sestavljen iz vzgojitelja *in* vzgojiteljice, z namenom zagotavljanja koherentne, celostne socialno-pedagoške obravnave.

6.1.1 Pričakovane kompetence socialnih pedagogov/pedagoginj v izven-družinskih vzgojnih institucijah

Kobolt (2011, 171) navaja naslednje principe za pedagoško prakso v kontekstu čustvenih in vedenjskih težav: »/.../ treba je oblikovati osebni odnos, v katerem bomo znali oblikovati ključne linije razvoja in dejavnike porušenega čustvenega ravnotežja ter posledičnih bodisi eksternaliziranih ali internaliziranih vedenjskih odzivov«; v drugem tekstu pa skupaj z Rapuš Pavel (2006) navajata pogoje za ustrezno izbiro nosilcev interventnih funkcij⁴²: dobro poznavanje uporabnikove življenjske situacije in diferenciran vpogled v uporabnikov znotraj- in medosebni položaj, imeti zadostno strokovno znanje, kompetence refleksije, analitične in sintetične kompetence, zadostno empatičnost, etično držo, torej intenzivno, koncentrirano, zavestno delo izkušenega strokovnjaka; drugi avtorji poudarjajo še sposobnost učinkovite komunikacije⁴³ in vključevanja ter zavzetosti, zagotavljanja senzitivne in časovno-ustrezne podpore (Cameron in Maginn 2008), ustrezne osebnostne lastnosti (sposobnost vživljanja oziroma empatije, komunikacijske sposobnosti, sposobnosti za ustrezen čustveni odnos), poznavanje vzgojnih konceptov, pedagoških sredstev in zakonitosti razvoja⁴⁴ (Kroflič 1999,

⁴² Socialno-pedagoško intervencijo definiramo kot (pedagoški, svetovalni, korektivni in socialno-terapevtski) poseg socialnega pedagoga na uporabnika oziroma skupino uporabnikov (Kobolt 1997).

⁴³ Slednjo Hepworth (v Desai 2010) definira kot odsotnost komunikacijskih ovir kot so podajanje dogmatičnih interpretacij, dominiranje v interakciji, obsojanje, diagnosticiranje, posluževanje sarkastičnega govora (na neustreznih mestih), prezgodnje nudenje sugestij ali rešitev in s tem onemogočanje enakopravne in samostojne interakcijske participacije uporabnika in podobno.

⁴⁴ Kroflič (1999, 87-89) k omenjenim vzgojnim dejavnikom na ravni vzgojitelja/vzgojiteljice dodaja še osebnost oziroma stil vodenja vzgojne skupine, avtoriteto, utemeljeno na vidnih in razumljivih kvalitetah, tj. na količini znanja in izkušenj, na moralno dosledni držbi in skrbi za varnost in dobro počutje večjega števila otrok in na spodbujanju kritične iniciative otrok.

23). Strokovnjak oziroma strokovnjakinja v vzgojnem zavodu se percipira kot pomemben element terapevtskega delovanja, element s potencialno močjo produciranja pomembnih pozitivnih ali negativnih sprememb v otrokovem vedenju (Pendleton 1973; Moses 2000a; Bastiaanssen, Delsing, Geijsen, Kroes, Veeman in Engels 2014), pri čemer velja, da imajo praktično vse interakcije v kontekstu vzgojnega zavoda terapevtski potencial, v kolikor je strokovnjak sposoben zagotavljati varno in konsistentno okolje, ki otroku dovoljuje, da postopoma transformira intra- in interrelacijske karakteristike in mehanizme s pomočjo repetitivnih, senzitivnih, avtoritativnih in benignih odzivov s strani vzgojitelja (Moses 2000a in 2000b). Pri tem pomembno vlogo odigrava kontinuiteta odzivov vzgojitelja, ki omogoča, da so odnosi in interakcije znotraj njih predvidljive – vzgojitelj mora v tovrstnem pedagoško-terapevtskem odnosu delovati dostopno in odzivno, saj lahko tako pri otroku spodbuja občutke pripadnosti in stabilnosti (Rushton 1995; Rose in Philpot 2005; Loring, Landsverk in Roberts 2007; Bastiaanssen, Delsing, Geijsen, Kroes, Veerman in Engels 2014) – zaradi temeljnih karakteristik tovrstnega pedagoškega odnosa se vzgojiteljevo delo v vzgojnih zavodih pogosto konceptualizira kot 'profesionalno starševanje'⁴⁵ (Moses 2000b; Cameron in Maginn 2008), s pomočjo katerega se otroku oziroma mladostniku omogoči kognitivni obrat od »vsi odrasli so norci [sickos]!« do vsaj »večina odraslih je norcev [sickos]!« (Cameron in Maginn 2008, 1165).

Glavne naloge vzgojitelja so torej stabilizacija (zagotavljanje varnega, predvidljivega fizičnega in psihološkega okolja), integracija (podpora otroku oziroma mladostniku pri specifičnih in konkretnih mikro-travmatičnih izkušnjah preko prej omenjene stabilizacije) in adaptacija (vzpostavljanje socialne povezanosti, razvoj osebne učinkovitosti in doseganje zadovoljive ravni emocionalne adaptacije na negativne pretekle dogodke ob hkratnem razvoju optimističnega pogleda na prihodnost) (prav tam, 1166), omenjene naloge pa skušajo slediti splošno zastavljenim ciljem intervencij, tj. prenos informacij in znanja, razvoj doživljanja, vedenja, samorazumevanja, podpora za sprostitev in razrešitev problemov ter 'predelava' kriz in konfliktov (Kobolt 1997, 12).

Vzgojitelj v vzgojnem zavodu mora torej pri delu z otroci in mladostniki zadostiti naslednjim pogojem: sposoben mora biti identificiranja uporabnikovih močnih točk in njihove nadaljnje

⁴⁵ Martin (2012) opozarja, da vzgojitelj v nobenem primeru ne more nadomestiti figure starša, lahko pa služi kot pomembna referenčna figura odraslega v razširjeni suportivni socialni mreži, podobno opozarja tudi Kendrick (2013) v kritiki metafore družine v izven-družinskih vzgojnih institucijah, prav tako tudi Böcker Jakobsen (2010) v kritiki tako imenovanih 'racionaliziranih mitov' - temeljnih konceptov oziroma profesionaliziranih principov vzgojno-zavodskega delovanja (npr. 'varnost', 'udobje'), ki ne vsebujejo nobenega stabilnega intrinzičnega pomena in ki se torej priložnostno in kontekstualno specifično definirajo in re-definirajo.

krepitev, prav tako mora biti sposoben zaupati in verjeti uporabniku, izkazovati interes za uporabnikova močna področja in predpostavljati uporabnikovo ekspertizo za področje njegovega življenja; sposoben mora biti sodelovanja z uporabnikom, ocenjevanja in ne diagnosticiranja (ki se namesto na moči fokusira na uporabnikove primanjkljaje, patologije), ne-pripisovanja krivde (in fokusiranja pozornosti na sedanjo situacijo in tukaj in zdaj delovanja) ter identificiranja potencialnih ne/formalnih resursov v uporabnikovi družini, socialnemu omrežju in skupnosti (Cowger v Desai 2010, 55) - za ustrezno interveniranje, izhajajoč iz predpostavke uporabnikove participacije in sodelovanja z družino (če je slednje mogoče), mora vzgojitelj razviti odnose topline, skromnosti in empatije (Desai 2010). Toplino Shebib (2003 v Desai 2010) definira kot ekspresijo neposredne skrbi, izkazovanje iskrenega interesa za drugo osebo in njeno počutje, medtem ko skromnost po Stauffer (v prav tam) omogoča, da realno percipiramo in ocenjujemo potebe drugih, empatijo pa razumemo kot sposobnost razumevanja občutkov in čustev ter pogledov, mnenj druge osebe (prav tam).

Müller (2006) opozarja, da je za strokovno identiteto socialnega pedagoga potrebna kompetentnost z mnogih področij: razumevanje življenjskih pogojev, zagotavljanje varnosti, učenje različnih spretnosti in ustvarjanje ugodnih priložnosti ter sposobnost učenja in prevzemanja kompetenc drugih profesij. Desai (2010) potrebne kompetence strokovnjaka/strokovnjakinje pri interveniranju z otroci zgosti v tri kategorije, tj. odprta komunikacija, večšine podajanja povratne informacije ter uporaba igre in humorja, pri čemer za odprto komunikacijo po Humpreysu (v Desai 2010) velja, da je permisivna – ne nadzorujoča, spontana – ne strateška, empatična – ne nevtralna, enakopravna – ne superiorna in neobsojajoča, ki jo okarakterizira raba ne-diskriminatornega jezika (torej jezika, ki niti namensko niti slučajno ne odseva predsodkov in stereotipov na osnovi spola, etničnosti, starosti in drugih osebnih ter osebnostnih značilnosti), Egan (v Desai 2010) pa dodaja še elemente aktivnega, natančnega poslušanja in poslušanja za razbiranje pomenov (torej poslušanje otrokovega pripovedanja, slišanja njegovega pogleda, odločitev, namer, predlogov in prošenj ter priložnosti in resursov), pri čemer se mora vzgojitelj na sprejeta sporočila odzivati empatično glede na uporabnikove občutja, emocije, izkušnje in vedenja, skozi interakcijo pa skupaj z uporabnikom preko parafraziranja preverja točnost razumevanja sprejetih sporočil. Pomen sposobnosti uporabe humorja in igre Kadushin in Kadushin (v Desai 2010) vidita v njuni vlogi pri vzpostavljanju in ohranjanju pozitivnih odnosov in reduciranju negativnih vidikov konfrontacije, občutkov frustracije, tesnobe, stresa in defenzivnosti ter inhibicij pri pripovedovanju oziroma podajanju senzitivnega materiala ter

spodbujanja egalitarnih občutkov v interakciji ali kot zapišeta Loomans in Kolberg (v Desai 2010, 67): »igra zdravi, potrjuje, dviguje in inspirira«.

V nadaljevanju pregledamo še potencialno utemeljenost mešanih vzgojiteljskih parov z vidika v izven-družinske institucionalne oblike vzgoje oziroma v vzgojne zavode nameščenih otrok in mladostnikov in njihovih potreb, pri čemer je glavno vprašanje sledeče: kakšne so potrebe otrok in mladostnikov, nameščenih v vzgojne zavode, in ali je zadovoljevanje teh potreb odvisno in pogojeno s spolom vzgojitelja in vzgojiteljice, torej s spolno-specifično družbeno umeščenostjo, pri čemer velja načelo 'ekskluzivnosti' (moški vzgojitelj zadovoljuje ene, ženska vzgojiteljica pa druge potrebe) in komplementarnosti (tj. 'funkcionalne' razporeditve vlog znotraj predpostavljeno 'naravne' heteroseksualne družinske strukture, ki se jo skuša čim bolj posnemati v imenu normalizacije življenja v vzgojnem zavodu)?

6.1.2 Pričakovane potrebe otrok in mladostnikov, nameščenih v izven-družinske vzgojne institucije

Zgoraj omenjene potrebne kompetence za izvajanje vzgojiteljskih nalog oziroma socialnopedagoških aktivnosti v vzgojnih zavodih se prekrivajo s potrebami otroka in mladostnika, nameščenega v izven-družinsko institucionalno vzgojo. Pri tem avtorji in avtorice (Pendleton 1973; Moses 2000a; Leichtman 2006; Zegers, van Ijzendoorn in Janssens 2006; Arcus in Chambers 2008) izpostavljajo potrebo otroka po pozitivni (konsistentni, senzitivni in respozivni) referenčni figuri odraslega, ki omogoča transformacijo formativnega notranjega delovnega modela vzpostavljanja in ohranjanja odnosov do samega sebe in drugih oseb (stilov navezanosti), ki je v večini primerov zaradi ne-varnih (oziroma neustreznih) primarnih odnosov oziroma kvalitete izkušenj skrbi negativno naravnani (Rose in Philpot 2005; Cyr, in drugi 2012)⁴⁶. Rose in Philpot (2005) pri tem izpostavljata potrebe otroka po izkušnjah oziroma doživljanju emocionalne, socialne in fizične varnosti, ki se zagotavlja preko ustreznega strukturiranja okolja in priložnosti ter vzpostavljanja ustreznega – varnega – odnosa z vzgojitelji ter drugimi osebami v skupini ali – kot zapiše Leichtman (2006) – to, kar potrebujejo otroci in mladostniki s čustvenimi, vedenjskimi in/ali socialnimi težavami, pravzaprav potrebujejo vsi otroci, tj. konstruktivne odnose z (respozivno, senzitivno in v odzivih konsistentno) odraslo osebo/odraslimi osebami, ki so konstitutivni za varen stil navezanosti oziroma, kot zapiše Kroflič (1999, 20): »pomembna je čustvena vez

⁴⁶ Howe (v Cry, in drugi 2012) pri tem ločuje štiri stile navezanosti, tj. varna navezanost, izogibajoča (skrbnik je nekonsistenten v odzivih, otrok se percipira kot odvisnega, nevrednega) in ambivalentna (skrbnik kontinuirano zavrača otroka, ki je posledično negotov ali kompulzivno neodvisen) ter neorganizirana (skrbnik je percipiran kot strašljiv ali prestrašen, otrok pa se dojema kot nemočnega, jeznega ali nadzorujočega), pri čemer so zadnji trije ne-varni stili navezanosti.

med otrokom in 'pomembno odraslo osebo', s katero se otrok lahko identificira« in ki mu nudi psihično oporo, varnost in spodbude za osebni razvoj – otrok torej potrebuje stabilno, čustveno pozitivno okolje, ki mu nudi kvalitetne objekte identifikacije, hkrati pa spodbuja njegove težnje po oddaljevanju, v kontekstu vzgoje agresivnega otroka pa še zapiše, da slednji potrebuje občutek sprejetosti in izkušnje dogovarjanja ter možnosti zaščite lastnih interesov, izkušnje, da so norme za vse enake in da smo vsi – tudi vzgojitelji – zmotljivi; potrebuje oporo, ki jo omogočamo s stabilnim in razumljivim sistemom moralnih pravil (prav tam, 111). Podobno zapiše že B. Russell (2010b, 38–39) v kontekstu vzgoje 'vedenjsko težavnih' otrok – poudari pomen pravilno strukturiranega okolja, ki zadovoljuje potrebe po varnosti (preko prijaznosti in rutiniziranosti) in intimnosti ter priložnosti za (samo)inicitive v raziskovanju in pridobivanju izkušenj oziroma za kontinuirano balansiranje med dvema opozicionalnima težnjama v otroku, tj. med varnostjo in svobodo.

Če povzamemo: vzgojitelj oziroma vzgojiteljica v vzgojnem zavodu mora delovati odzivno, dostopno, empatično in konsistentno, v interakcije pa posegati s kompetencami odprte in enakovredno-participatorne komunikacije in s kompetencami aktivnega poslušanja (skupaj s preverjanjem pravilnega razumevanja sporočil in pozitivnimi ter potrjujočimi povratnimi sporočili), s čimer zagotavlja okolje, ki je za otroka varno, stabilno in predvidljivo. Glavno vprašanje, ki se na tem mestu v kontekstu vzgoje po družinskem modelu pojavlja, je vprašanje o potencialnih spolno-specifičnih kompetencah, torej vprašanje o tem, ali je katera izmed navedenih kompetenc in potrebnih značilnosti vzgojitelja oz. vzgojiteljice spolno-specifična in je kot taka prisotna izključno pri moških vzgojiteljih oziroma ženskih vzgojiteljicah oziroma vprašanje o na spolu utemeljeni distribuciji tistih načinov delovanja in značilnosti, ki jih predpostavlja socialno-pedagoško delovanje v vzgojnem zavodu. Glede na politiko institucionalne vzgoje po družinskem modelu bi lahko predpostavljali, da so navedene kompetence in načini delovanja spolno specifični in kot taki legitimirajo predpostavko oziroma zahtevo po mešanih vzgojiteljskih parih, dejstvo pa je, da noben izmed v tem delu navedenih avtorjev in avtoric spola kot podaljška, mehanizma oziroma samostojnega orodja interveniranja v pedagoško-terapevtskih odnosih ne predpostavlja – ko je govora o kompetencah, veščinah in načinih delovanja navedeni avtorji in avtorice izpostavljajo profesionalnost, strokovnost vzgojitelja oziroma vzgojiteljice, ne pa njegov oziroma njej biološki ali družbeni spol. Navedene potrebne kompetence in veščine niso 'uspoljene', temveč so distribuirane oziroma dostopne spolno nevtralni osebi, njihova kvaliteta in kvantiteta je odvisna od individualne zavzetosti, ne pa od spolne identitete, pripisanega biološkega spola in

socialnega skriptiranja družbenega spola: na tem mestu torej zmanjka utemeljitev mešanih vzgojiteljskih parov z vidika spolno specifičnih kompetenc.

Drugo potencialno legitimirajoče mesto zagovora vzgoje po družinskem modelu so specifične potrebe otrok in mladostnikov, nameščenih v izven-družinske oblike institucionalne vzgoje oziroma vzgojne zavode. Pri tem zgoraj navedeni avtorji in avtorice izpostavljajo pomen zadovoljevanja potreb po emocionalni, socialni in fizični varnosti preko strukturiranja ustreznega prostora, odnosov v njem in priložnosti za otrokove pozitivne izkušnje v polju socialnega (zunanjega, v odnosih z drugimi) in individualnega (notranjega, v odnosu s samim seboj). Strnjeno navedene potrebe niso spolno specifične, občuti jih oseba (otrok ali mladostnik), ne glede na pripisan biološki spol in ne glede na družbeno skriptiran spol. Navedene potrebe so spolno nevtralne, spolnega specificiranja oziroma diferenciranja potreb otrok in mladostnikov ni zaslediti, hkrati pa velja, da navedene potrebe lahko zadovoljuje vzgojiteljica in/ali vzgojitelj v kolikor sta dostopna, empatična, podporna in responzivno-konsistentna – ne glede na pripisan biološki in družbeni spol in ne glede na strukturo vzgojiteljskega para, izhajajoč iz spoznanj o psihosocialnem razvoju otrok v ne-nuklearnih in/ali ne-heteroseksualnih družinskih struktur ali kot izpostavi Berridge (v Kendrick 2013): glavni element, ki določa 'uspešnost' otrokovega bivanja v vzgojnem zavodu, je *kvaliteta* interakcij med otroci oziroma mladostniki in odraslimi osebami, pogojena z empatijo, dostopnostjo, stabilnostjo, zavzetostjo in zanesljivostjo, primarni potencial institucionalne izven-družinske vzgoje pa je torej odvisen od kompleksne mreže relacij, povezanosti in odnosov, ne pa tudi od specifične spolne umestitve vzgojitelja/vzgojiteljice. Zagovor vzgoje po družinskem modelu se kaže kot ena izmed 'pustite-kot-je-ideologij' (Jogan 2014) oziroma iluzij, za katere Rutar (1998) zapiše, da jih moramo (pre)spraševati, v kolikor želimo vzgajati družbo za jutrišnji dan izven današnje kulturne zatohlosti.

Ko umaknemo navidezno podlago utemeljenosti zagovora, favoriziranja vzgoje po družinskem modelu, tj. hetero-spolno strukturo vzgojiteljskega para, spolno specifične kompetence socialnega pedagoga/pedagoginje (v skladu z ekspresivno/instrumentalno funkcionalno delitvijo) in potencialne spolno specifične potrebe otrok in mladostnikov, ki jih lahko zadovolji le spolno homogeni odnos (deček-vzgojitelj, deklica-vzgojiteljica), ostane le ideološki baldahin, zataknjen v že zastarelih *heteropatriarhalističnih* (Chevrette 2013, 176) funkcionalističnih parsonsovskih perspektivah iz 60' prejšnjega stoletja, ki stoji v popolnem nasprotju z zeleno in pričakovano – zdaj pozabljeno - socialno kritično zavestjo socialne pedagogike. Slednja je kot taka zreducirana na tradicionalno pedagoško delovanje, katere

pristranskost v reproduciranju oblastnih odnosov in konservatizem bolj ali manj neposredno tematizirajo številni avtorji in avtorice (Bernstein 1996; Rutar 1998; Arnot 2002; Bracher 2006; Besley in Peter 2007; Edwards in Usher 2008; Gregorčič 2008; Freire 2009; Gaber in Tašner 2009; Salecl 2010; Ule 2010; Apple 2013). V tem konkretnem primeru socialna pedagogika kot profesija zaostaja za sorodnimi disciplinami, ki tovrstne pojave moškosrediščnosti in heteroseksizma že dalj časa naslavlajo in problematizirajo.⁴⁷

⁴⁷ Če primerjamo s profesijo socialnega dela, ki je najbližje socialni pedagogiki, ugotovimo, da prva že nekaj časa vpeljuje feministično oziroma kritično pedagogiko v praktično delovanje, za več gl. Pennell in Ristock 1999; Hyde in Deal 2003; Kovacs, Hutchison, Collins in Linde 2013; Nsonwu, Casey, Warren Cook, in Busch Armendariz 2013; enako velja za pedagogiko oziroma njeno podvejo – feministično pedagogiko (npr. Shrewsbury 1993), pa tudi za psihologijo (Moane 2011).

7 Diskusija

Predpostavko o nujnosti vzgoje po družinskem modelu v izven-družinskih vzgojnih institucijah v ozadju podpirata dve postavki, tj. spolno-specifične potrebe otrok (in iz tega izhajajoča teza o zagotavljanju naravnih identifikacijskih možnosti) ter spolno-specifične kompetence vzgojiteljev in vzgojiteljic (izhajajoč iz psihoanalitične, funkcionalistične in socialno-psihološke nocije o spolnih vlogah v nuklearni družini). Obe predpostavki sta produkt družbenega ustroja in njemu inherentne produkcije vednosti v navezavi z oblastjo, ki določenim vednostim podeljuje legitimiteto.

V ozadju socialne pedagogike in vzgoje po družinskem modelu lahko lociramo freudovsko psihoanalitično koncepcijo spola, socialno-psihološki koncept spolnih vlog in Parsonsovo funkcionalno teorijo o delitvi vlog znotraj nuklearne in patriarhalne družine. Nasproti zapisanim znanstvenim konceptom lahko postavimo teorijo družbene konstrukcije spola, ki freudovsko psihoanalizo (tudi ob sodelovanju kasnejših teoretikov in teoretičark psihoanalize), koncept spolnih vlog in Parsonsovo teorijo o funkcionalni delitvi vlog kritizira in dekonstruira kot instrumente reprodukcije spolne neenakopravnosti, podprte s spolnimi stereotipi in predsodki. Teorija družbene konstrukcije na drugi strani namreč izpostavlja, da spol ni naraven, temveč družbeno vzpostavljen in reproduciran na vseh ravneh družbenega življenja, tudi z institucionalno regulacijo, ki je v ospredju promoviranja vzgoje po družinskem modelu, saj od zgoraj navzdol vsiljuje načela delovanja, močno vpeta v reprodukcijo zdaj že nedominantne nuklearne družine ter spolnih vlog.

Vzgojo po družinskem modelu v izven-družinskih vzgojnih institucijah lahko sicer potencialno legitimiramo na dveh področjih, tj. spolno specifične potrebe otrok in mladostnikov, nameščenih v izven-družinske vzgojne institucije, ter spolno specifične kompetence vzgojiteljev/vzgojiteljic oziroma socialnih pedagogov/pedagoginj, delujočih v teh institucijah.

V Vzgojnem programu (2004a) in v Prilogi k vzgojnemu programu (2004b) vsebujoč zagovor in promocija vzgoje po družinskem modelu oziroma s spolno mešanimi vzgojiteljskimi pari, sodeč po *potrebah otrok in mladostnikov*, nameščenih v izven-družinske vzgojne institucije, ni nujna: otrok oziroma mladostnik, nameščen v tovrstne institucije potrebuje stabilno, čustveno pozitivno okolje z ustreznimi vzgojitelji in vzgojiteljicami, s katerimi lahko vzpostavljajo konstruktivne odnose, izhajajoče iz senzitivnosti in konsistentne odzivnosti –

potrebuje odnos z referenčno odraslo osebo, s katero ustvarja občutke sprejetosti ter psihične, fizične in socialne varnosti.

Zadovoljevanje tovrstnih potreb ni odvisno od spola vzgojitelja/vzgojiteljice, temveč njegovih/njenih strokovnih kompetenc in osebnostnih značilnosti, izhajajoč iz tega pa lahko sklenemo, da vzgoja po družinskem modelu oziroma z mešanimi vzgojiteljskimi pari ni nujna za otrokov in mladostnikov razvoj. Zdi se, da vzgoja po družinskem modelu v izven-družinskih vzgojnih institucijah privilegira spol nad kompetencami strokovnjaka/strokovnjakinje, tovrstno spolno preferiranje pa se lahko odraža oziroma izpeljuje tudi v sfero zaposlovanja, kjer se lahko daje prednost zaenkrat številčno zapostavljenim moškim vzgojiteljev z namenom vzpostavljanja oziroma posnemanja 'naravnega družinskega življenja'. Takšno delovanje je za socialno-pedagoško stroko problematično, saj je v preferiranju spola nad kompetencami (ki v strokovni identiteti socialnega pedagoga/socialne pedagoginje niso spolno specifične) in znanjem strokovnjaka/strokovnjakinje ter posledične neenake distribucije priložnosti nujno spolno diskriminatorno.

8 Sklep

Zagovor vzgoje po družinskem modelu v izven-družinskih vzgojnih institucijah je lahko utemeljen na dveh predpostavkah: vzgoja po družinskem modelu z mešanimi vzgojiteljskimi pari otroku oziroma mladostniku, nameščenemu v izven-družinskih vzgojnih institucijah, nudi 'naravne identifikacijske' možnosti in zagotavlja posnemanje 'naravnega' družinskega življenja.

Glede na to, da tovrstni model vzgoje predpostavlja mešani vzgojiteljski par, ideja o 'naravnem družinskem življenju' reproducira ideal nuklearne družine z očetom in materjo, v kateri delitev dela poteka parsonsovsko funkcionalno, torej na podlagi spolnih stereotipov, kjer je vloga matere v družini predvsem skrbstveno delo (izkazovanje nežnosti, pozornosti, nudenje 'zatočišča' in zadovoljevanje potreb ostalih družinskih članov), vloga očeta pa predvsem disciplinsko delo (izvajanje discipline s prepovedmi, kaznovanjem, strogost). Tak poskus oživljanja ideala nuklearne družine je problematičen iz naslednjih razlogov: 1) samoumevnosti predpostavke o idealni obliki družine za otrokov razvoj, 2) neskladnosti z realno pluralnostjo družinskih oblik, 3) spolne stereotipizacije in 4) neskladnosti s socialno-pedagoško stroko (nepotrebnost zagovora vzgoje po družinskem modelu tako z vidika potrebnih spolno nespecifičnih kompetenc vzgojitelja/vzgojiteljice kot tudi z vidika spolno nespecifičnih potreb otrok in mladostnikov, nameščenih v izven-družinske vzgojne institucije).

Socialna pedagogika se ob naslonitvi na Vzgojni program (2004a) in Priloge k vzgojnemu programu (2004b) v kontekstu izven-družinskih vzgojnih institucij nasloni na vednosti, katerih primarni namen je reprodukcija obstoječega statusa quo brez upoštevanja in interesa za naslavljanje ter poskusov preseganja obstoječih socialnih neenakosti. V ozadju vednosti lahko beremo že preživele in razgrajene freudovsko-psihoanalitične koncepte, socialnopsihološke koncepte spolnih vlog in Parsonsovo funkcionalistično teorijo spolne delitve vlog – omenjene koncepte lahko destabiliziramo in dekonstruiramo s pomočjo teorije družbene konstrukcije spola, ki opozarja, da spol ni determinističen in da ga ustvarjajo vsakokratna dejanja individuumov in družbenih institucij, iz tega pa izhaja, da potencialno destabilizacijo spola, njegovo dekonstrukcijo (destrukcijo?) lahko iščemo v taistih – zdaj subverzivno zaznamovanih – ravneh, tj. individuumih in institucijah, z neizmernim in nedocela izkoriščenim potencialom transformiranja, spreobračanja spolne neenakopravnosti. Slednje velja tudi za socialno pedagogiko, ki svojega potenciala za opolnomočenje ranljivih

posameznikov/posameznic in marginaliziranih socialnih skupin v tem primeru ne izkorišča in ne prepozna.

9 Literatura

1. Adams, Parveen. 1991. Zapis o razločku med seksualnim razcepom in seksualnimi razlikami. V *Ženska seksualnost: Freud in Lacan*, ur. Eva D. Bahovec, 193–200. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
2. Adorno, W. Theodor. 2007. *Minima moralia: refleksije iz poškodovanega življenja*. Ljubljana: Založba / *cf.
3. Adorno, W. Theodor in Max Horkheimer. 2006. *Dialektika razsvetljenstva: Filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
4. Apple, W. Michael. 2013. *Can education change society?* London: Routledge.
5. Arcus, Doreen in Patrick Chambers. 2008. Childhood risks associated with adoption. V *Family influences on childhood behavior and development: Evidence-based prevention and treatment approaches*, ur. Thomas P. Gollutta in Gary M. Blau, 117–142. New York: Routledge: Taylor & Francis group.
6. Armstrong, David. 1995. The rise of surveillance medicine. *Sociology of health & illness* 17: 393–404.
7. Arnot, Madeleine. 2002. *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge-Falmer.
8. Bahovec, D. Eva. 1991. Anatomija je usoda. V *Ženska seksualnost: Freud in Lacan*, ur. Eva D. Bahovec, 219–234. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihonalizo.
9. Banks, John. 1995. Integrating children with emotional and behavioural difficulties: The effect on self-esteem. V *Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention*, ur. Peter Farrell, 63–75. London: The Falmer Press.
10. Bartky, Sandra Lee. 2006. Foucault, ženskost in modernizacija patriarhalne oblasti. *Delta: revija za ženske študije in feministično teorijo* 12: 59–86.
11. Bastiaanssen, L. W. Inge, Marc J. M. H. Delsing, Luuk Geijsen, Gert Kroes, Jan W. Veerman, Rutger C. M. E. Engels. 2014. Observations of Group Care Worker-Child Interaction in Residential Youth Care: Pedagogical Interventions and Child Behavior. *Child youth care forum* 43: 227–241.
12. Batalha, Luisa, Katherine J. Reynolds, Carolyn A. Newbigin. 2011. All else being equal: Are men always higher in social dominance orientation than women? *European journal of social psychology* 41: 796–806.

13. Becker, C. Julia in Ulrich Wagner. 2009. Doing gender differently – The interplay of strength of gender identification and content of gender identity in predicting women's endorsement of sexist beliefs. *European Journal of Social Psychology* 39: 487–508.
14. Bernstein, Basil. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
15. Besley, Tina in Michael A. Peters. 2007. *Subjectivity & truth: Foucault, education and the culture of self*. New York: P. Lang.
16. Biblarz, J. Timothy in Judith Stacey. 2010. How does of gender of parents matter? *Journal of marriage and family* 72: 3–22.
17. Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet in Dominique Ottavi. 2011. *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
18. Bourdieu, Pierre in Loič Wacquant. 2006. *Načela za refleksivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
19. Bourdieu, Pierre. 2002. *Praktični čut*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
20. --- 2010. *Moška dominacija*. Ljubljana: Sophia.
21. Bracher, Mark. 2006. *Radical pedagogy: Identity, generativity, and social transformation*. New York: Palgrave Macmillan.
22. Braidotti, Rosi. 2011. *Nomadic subject: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
23. Brody, R. Leslie. 1997. Gender and emotion: Beyond stereotypes. *Journal of social issues* 53: 369–394.
24. Burkitt, Ian. 2008. *Social selves: Theories of self and society*. London: Sage.
25. Butler, Judith. 1993. *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. New York: Routledge.
26. --- 2001. *Težave s spolom: Feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana: ŠKUC.
27. Cameron, R. J. in C. Maginn. 2008. The authentic warmth dimension of professional childcare. *British journal of social work* 38: 1151–1172.
28. Canguilhem, Georges. 1987. Od družbe k življenju. V *Normalno in patološko*, Georges Canguilhem, 178–196. Ljubljana: ŠKUC: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut.
29. Carr, Alan. 2006. *Family therapy: Concepts, process and practice*. Chichester: John Wiley & sons, Ltd.

30. Chevrette, Roberta. 2013. Outing heteronormativity in interpersonal and family communication: Feminist applications of queer theory “Beyond the sexy streets”. *Communication theory* 23: 170–190.
31. Clow, A. Kimberely. 2011. Women and Men in Conflicting Social Roles: Implications from Social Psychological Research. *Social issues and policy review* 5: 191–226.
32. Connell, Raewyn. 2000. New directions in theory and research. V *The men and the boys*, Raewyn Connell, 15–36. Cambridge: Polity Press.
33. --- 2012. *Moškosti*. Ljubljana: Krtina.
34. Cousseé, Filip, Lieve Bradt, Rudi Roose in Marie Bouverne-De Bie. 2010. The Emerging Social Pedagogical Paradigm in UK Child and Youth Care: Deus Ex Machina or Walking the Beaten Path? *British journal of social work* 40: 789–805.
35. Cowie, Elizabeth. 1991. Ženska seksualnost. V *Ženska seksualnost: Freud in Lacan*, ur. Eva D. Bahovec, 148–169. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
36. Cranny-Francis, Anne, A. Waring, P. Stavropolous in J. Kirkby. 2003. *Gender studies: Terms and debates*. New York: Palgrave Macmillan.
37. Cry, Chantal, Karine Dubois-Comtois, Geneviève Michel, Caroline Poulin, Katherine Pascuzzo, Valérie Losier, Marilyne Dumais, Diane St-Laurent in Ellen Moss. 2012. Attachment Theory in the Assessment and Promotion of Parental Competency in Child Protection Cases. V *Child Abuse and Neglect – A Multidimensional Approach*, ur. Alexander Muela, 63–86. Rijeka: InTech.
38. Desai, Murli. 2010. *A rights-based preventative approach for psychosocial well-being in childhood*. New York: Springer.
39. Durkheim, Émile. 2009. *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
40. Echabe, E. Agustin. 2010. *Role identities versus social identities: Masculinity, femininity, instrumentality and communality*. *Asian journal of social psychology* 13: 30–43.
41. Edwards, Richard in Robin Usher. 2008. *Globalisation and pedagogy: Space, place, identity*. London: Routledge.
42. Epstein, F. Cynthia. 1988. *Deceptive distinction: Sex, gender, and the social order*. New Haven: Yale University Press.
43. Escobar, Arturo. 1995. *Encountering development : the making and unmaking of the third world*. Princeton: Princeton University Press.

44. Fisher, K. Sylvia, Susan Easterly in Katherine J. Lazear. 2008. Lesbian, gay, bisexual and transgender families and their children. V *Family influences on childhood behavior and development: Evidence-based prevention and treatment approaches*, ur. Thomas P. Gullotta in Gary M. Blau, 187–208. New York: Routledge.
45. Foucault, Michel. 1991a. Oko oblasti. V *Vednost – oblast – subjekt*, Michel Foucault, 41–55. Ljubljana Krt.
46. --- 1991b. Subjekt in oblast. Zakaj preučevati oblast: vprašanje subjekta. V *Vednost – oblast – subjekt*, 103–119. Ljubljana: Krt.
47. --- 1997. 17.3. 1976. V *Society must be defended: Lectures at the college de France, 1975-76*, 239–254. New York: Picador.
48. --- 2009. Norms, normation, and normalization. V *Security, territory, population*, Michel Foucault, 83–95. London: Palgrave MacMillan.
49. Frandji, Daniel in Philippe Vitale. 2011. *Knowledge, pedagogy and society: international perspectives on Basil Bernstein's sociology of education*. New York: Routledge.
50. Freire, Paulo. 2009. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
51. Freud, Sigmund. 1995. *Tri razprave o teoriji seksualnosti*. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
52. --- 2000. *Očrt psihoanalize*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
53. --- 2006. *Očrt psihoanalize*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
54. Gaber, Slavko. 2007. Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije? *Sodobna pedagogika* 58: 62–81.
55. Gaber, Slavko in Veronika Tašner. 2009. Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu. *Sodobna pedagogika* 60: 282–299.
56. Garber, Linda. 2001. *Identity poetics: Race, class and the lesbian-feminist roots of queer theory*. New York: Columbia University Press.
57. Goldberg, E. Abbie in Katherine R. Allen. 2007. Imagining men: Lesbian mothers' perception of male involvement during the transition to parenthood. *Journal of marriage and family* 69: 352–365.
58. Goody, Jack. 2003. *Evropska družina: zgodovinskoantropološki esej*. Ljubljana: Založba /*cf.
59. Gregorčič, Marta. 2008. Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika* 59: 58–76.

60. Gullotta, P. Thomas. 2008. How theory influences treatment and prevention practice with the family. *Family influences on childhood behavior and development: Evidence-based prevention and treatment approaches*, ur. Thomas P. Gullotta in Gary M. Blau, 1–20. New York: Routledge: Taylor & Francis Group.
61. Hämäläinen, Juha. 2013. Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British journal of social work*: 1–17.
62. Hyde, A. Cheryl In Kathleen, H. Deal. 2003. Does Gender Matter? Male and Female Participation in Social Work Classrooms. *Affilia* 18: 192–209.
63. Irigaray, Luce. 1995. *Jaz, ti, me mi*. Znanstveno in publicistično središče: Ljubljana.
64. Jeraj, Bojan. 2008. Razredni učitelj - podzastopanost moškega spola. *Sodobna pedagogika* 59: 78–101.
65. Jogan, Maca. 2014. *Sociologija in seksizem*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
66. Johnson, M. Miriam. 1988. *Strong mothers, weak wives: The search for gender equality*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
67. Kendrick, Andrew. 2013. Relations, relationships and relatedness: residential child care and the family metaphor. *Child and family social work* 18: 77–86.
68. Kimmel, S. Michael. 2011. *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
69. Kobolt, Alenka. 1997. Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. V *Socialna pedagogika* 1: 7–26. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
70. --- 2011. Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika* 15: 153–173.
71. Kobolt, Alenka in Jana Rapuš-Pavel. 2006. Osnove interveniranja. V *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*, ur. Matej Sande, Bojan Dekleva, Alenka Kobolt, Špela Razpotnik in Darja Zorc-Maver, 87–103. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
72. Kovacs, J. Pamela, Elizabeth D. Hutchison, Kathryn S. Collins in Linnea B. Linde. 2013. Norming or Transforming: Feminist Pedagogy and Social Work Competencies. *Affilia* 28: 229–239.
73. Kroflič, Robi. 1999. *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
74. --- 2010. Dialogski model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje: Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika* 61: 134–154.
75. Laclau, Ernesto. 2008. *Emancipacija, emancipacije*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

76. Laplanche, Jean. 2008. *Seksualnost in enigma*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
77. Laqueur, W. Thomas. 1990. Discovery of sexes. V *Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud*, Thomas W. Laqueur, 149–181. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
78. Leichtman, Martin. 2006. Residential Treatment of Children and Adolescents: Past, Present, and Future. *American Journal of Orthopsychiatry* 76: 285–294.
79. Lorenz, Walter. 2008. Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work* 38: 625–644.
80. Loring, Jones, John Landsverk in Ann Roberts. 2007. A Comparison of Two Caregiving Models in Providing Continuity of Care for Youth in Residential Care. *Child Youth Care Forum* 36: 99–109.
81. Martin, Eduardo. 2012. Residential Care as a Resource of the Childhood Welfare System: Current Strengths and Future Challenges. V *Child abuse and neglect: A multidimensional approach*, ur. Alexander Muela, 137–160. Rijeka: InTech.
82. McHale, M. Susan, Ann C. Crouter in Shawn D. Whiteman. 2003. The Family Contexts of Gender Development in Childhood and Adolescence. *Social development* 12: 125–148.
83. Miller, Jacques-Alain. 2001. *O nekem drugem Lacanu*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
84. Mitchell, Juliet. 1991. Freud in Lacan: Psihoanalitične teorije seksualnih razlik. V *Ženska seksualnost: Freud in Lacan*, ur. Eva D. Bahovec, 171–200. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
85. Moane, Geraldine. 2011. *Gender and colonialism: A psychological analysis of oppression and liberation*. New York: Palgrave Macmillan.
86. Moses, Tally. 2000a. Attachment Theory and Residential Treatment: A Study of Staff-Client relationship. *American Journal of Orthopsychiatry* 70: 474–490.
87. --- 2000b. *Why People Choose to Be Residential child care workers*. *Child & Youth Care Forum* 29: 113–126.
88. Müller, Burkhardt. 2006. Naseljenci in vodniki - o strokovni identiteti socialnih pedagogov. *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*, ur. Matej Sande, Bojan Dekleva, Alenka Kobolt, Špela Razpotnik in Darja Zorc-Maver, 149–158. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

89. Nemitz, Rolf. 1992. Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. *Vzgoja med gospostvom in analizo*, ur. Eva D. Bahovec, 62–85. Ljubljana: Krt.
90. Nsonwu, B. Maura, Kathleen Casey, Sharon Wareen Cook in Noel Busch Armendariz. 2013. *SAGE Open*: 1–8.
91. Parke, D. Ross. 2013. Same-Gender Families: Are Two Mothers or Fathers Good Enough? V *Future Families: Diverse Forms, Rich Possibilities*, Ross D. Parke, 84–110. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
92. Pendleton, Emma. 1973. Power of child care worker and therapist figures and their effectiveness as models for emotionally disturbed children in residential treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40: 15–19.
93. Pennell, Joan in Janice L. Ristock. 1999. Feminist Links, Postmodern Interruptions: Critical Pedagogy and Social Work. *Affilia* 14: 460–481.
94. Perger, Nina. 2012. Problematika politike vzgoje po družinskem modelu v zunajdružinski institucionalni vzgoji v Sloveniji. *Socialna pedagogika* 16: 391–404.
95. Pilcher, Jane in Imelda Whelehan. 2004. *50 key concepts in gender studies*. London: Sage publications Ltd.
96. Pillow, S. Wanda. 2002. Gender Matters: Feminist Research in Educational Evaluation. *New directions for evaluation* 96: 9–26.
97. Ranke-Heinemann, Ute. 1992. *Katoliška cerkev in spolnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
98. Rener, Tanja. 2007. Politična ekonomija družinskega dela in novo očetovstvo. *Teorija in praksa: Družboslovna revija* 44: 127–141.
99. Robbins, S. Michael, Caria C. Mayorga in Jose Szapocznik. 2003. The Ecosystemic “Lens” to Understanding Family Functioning. V *Handbook of family therapy*, ur. Thomas L. Sexton, Gerald R. Weeks in Michael S. Robbins, 23–40. New York: Taylor & Francis Books, Inc.
100. Robinson, H. Kerry in Cristyn Davies. 2008. 'She's kicking ass, that's what she's doing!'. *Australian feminist studies* 57: 343–358.
101. Roen, Katrina. 2008. 'But we have to do something': Surgical 'correction' of atypical genitalia. *Body & society* 14: 47–66.
102. Rose, Jacqueline. 1991. Ženska seksualnost: J. Lacan in Ecole Freudienne. V *Ženska seksualnost: Freud in Lacan*, ur. Eva D. Bahovec, 121–147. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

103. Rose, Richard in Terry Philpot. 2005. *The child's own story: Life story work with traumatized children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
104. Ruffolo, V. David. 2009. Post-queer considerations. V *The Ashgate Research Companion to Queer Theory*, ur. Noreen Giffney in Michael O'Rourke, 379–412. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
105. Rushton, Anne. 1995. Get them young: The impact of early intervention on social and emotional development. V *Children with emotional and behavioural difficulties: Strategies for assessment and intervention*, ur. Peter Farrell, 93–108. London: The Falmer Press.
106. Russell, Bertrand. 2010a. *Education and the social order*. New York: Routledge.
107. --- 2010b. *On education*. London: Routledge.
108. Rutar, Dušan. 1998. *Srečanje dveh svetov: Srednješolska vzgoja, 2. knjiga*. Ljubljana: Jutro.
109. Said, W. Edward. 1995. *Orientalism*. London: Penguin books.
110. --- 2005. *Oblasti povedati resnico*. Ljubljana: Založba /*cf.
111. Salecl, Renata. 2010. *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krtina.
112. Seidman, Steven. 2010. *The social construction of sexuality*. New York: W.W. Norton & Company Ltd
113. Shrewsbury, M. Carolyn. 1993. What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly* 15: 8–16.
114. Staunæs, Dorthe. 2003. *Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification*. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 11: 101–110
115. Švab, Alenka. 2001. *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
116. Takács, Judith in Roman Kuhar, ur. 2011. *Doing families : gay and lesbian family practices*. Ljubljana: Peace Institute, Institute for Contemporary Social and Political Studies.
117. Tasker, Fiona. 2010. Same-Sex Parenting and Child Development: Reviewing the Contribution of Parental Gender. *Journal of Marriage and Family* 72: 35–40.
118. Tenenbaum, R. Harriet, Darryl B. Hill, Nadia Joseph in Erin Roche. 2010. 'It's a boy because he's painting a picture': Age differences in children's conventional and unconventional gender schemas. *British journal of psychology* 101: 137–154.

119. Thompson, Audrey. 2003. Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education. *The Ontario Institute for Studies in Education: Curriculum Inquiry* 33: 9–65.
120. Ule, Mirjana. 2010. Prikrute spolne neenakosti v izobraževalnih potekih in prehodih. *Sodobna pedagogika* 61: 16–29.
121. Ule, Mirjana, Renata Šribar, Andreja Umek Venturini. 2013. *Ženske v znanosti, ženske za znanost : znanstvene perspektive žensk v Sloveniji in dejavniki sprememb*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede: Založba FDV, Komisija za ženske v znanosti pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport RS.
122. Vendramin, Valerija. 2010. Feminizem, epistemologija in kurikulum. *Sodobna pedagogika* 61: 106–118.
123. Vezovnik, Andreja. 2009. *Diskurz*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
124. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2004a. *Vzgojni program*. Dostopno prek <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3129> (7. april 2014).
125. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2004b. *Priloga k vzojnemu programu: Zavodi za vzgojo in izobraževanje*. Dostopno prek <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3129> (7. april 2014).
126. *Združenje za socialno pedagogiko*. Dostopno prek <http://www.zzsp.org/index.php?page=sekcije> (11. junij 2014).
127. Zegers, A. M. Monique, Marinus H. van Ijzendoorn, Carlo Schuengel in Jan M. A. M. Janssens. 2006. Attachment Representations of Institutionalized Adolescents and Their Professional Caregivers: Predicting the Development of Therapeutic Relationship. *American Journal of Orthopsychiatry* 76: 325–334.
128. Zupančič Žerdin, Alenka. 2011. *Seksualno in ontologija*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.