

Naslov članka/Article:

Ustvarjanje disruptivne pedagogike v neformalnem okolju: učenje z glavo in srcem z metodami in praksami sodelovalnega učenja

Generating Disruptive Pedagogy in Informal Spaces: Learning with both the Head and the Heart

Avtor/Author:

dr. Momodou Sallah

<https://doi.org/10.59132/viz/2020/6/22-30>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 6/2020, letnik 51

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2020

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Momodou Sallah, direktor Centra za akademske inovacije
Univerza De Montfort, Združeno kraljestvo Velike Britanije in Severne Irske
Prevod: Karmen Zelenko

USTVARJANJE DISRUPTIVNE¹ PEDAGOGIKE V NEFORMALNEM OKOLJU: UČENJE Z GLAVO IN SRCEM Z METODAMI IN PRAKSAMI SODELOVALNEGA UČENJA

*Generating Disruptive Pedagogy in Informal Spaces:
Learning with both the Head and the Heart*

IZVLEČEK

Moj položaj in umeščenost pritiče učenjaku aktivistu, ki se zanima tako za ustvarjanje/produkcijo znanja kakor tudi za uporabo znanja, predvsem v smeri doseganja socialne pravičnosti in enakosti. Pišem tudi z dekolonialne perspektive, z namenom prepričevanja načinov ustvarjanja znanja in obstoja; prav slednji namreč prispevajo k ustvarjanju tako imenovane »epistemologije Juga« (Souza Santos, 2014). Z uporabo globalnega mladinskega dela (GMD) kot pedagoškega pristopa in temeljnega okvirja bom prikazal, kako lahko oblikujemo participativen prostor za dekonstrukcijo in rekonstrukcijo načinov razumevanja in obstoja; kako lahko učilnico preselimo v resnični svet in kako resnični svet prinesemo v učilnico. Z uporabo različnih prostorov in okolij, razširjanjem učilnice, s situacijami iz realnega življenja (v skupnostih, na ulicah in v muzejih), bom prikazal, kako lahko participativne učne metode nenehno uporabljamo za spodbujanje radovednosti, doseganje ciljev učnih načrtov in spodbujanje transformativnega učenja. Na temelju svojega pisanja, poučevanja, prakse in raziskav v mnogih državah na več celinah v zadnjih dvajsetih letih bom umestil participativne pristope in metode učenja kot disruptivne in kot zavezo, h kateri moramo težiti, saj z njimi učenje in poučevanje postaneta globlja od površinskega in transformativnega (Freire, 1972) »kopičenja znanja«.

Ključne besede: globalno mladinsko delo, disruptivna pedagogika, mladinsko delo, izobraževanje za razvoj, dekolonizacija

ABSTRACT

My positionality and situatedness is that of a scholar-activist, interested both in the generation/production of knowledge, and the application of knowledge, especially towards social justice and equality. I also write from a de-colonial perspective in challenging ways of knowing and ways of being; to generate what has been called "epistemologies of the South" (Souza Santos, 2014). In using Global Youth Work (GYW) as a pedagogic approach and conceptual framework, I will illustrate how participatory spaces for the deconstruction and reconstruction of ways of knowing and being, can be generated; how the classroom can be taken into the real world and how the real world can be brought into the classroom. Using a range of places and spaces, spanning the classroom, real-life situations, within communities, and across the streets and museums, I will share how participatory learning methodologies are constantly employed to generate curiosity, maintain curriculum currency and make learning transformative. Drawing on my writing, teaching, practice and research over the last twenty years, across a number of countries and continents, I will position participatory approaches and methodologies of learning as disruptive and a panacea to aspire to, as learning and teaching then becomes deeper, rather than surface; and transformative (Freire, 1972) instead of "banking".

Keywords: Global Youth Work; Disruptive Pedagogy; Youth Work; Development Education; Decolonisation

1 Z izrazom *disruptivna* pedagogika označujemo prizadevanja za opogumljanje učencev za odpor do družbene nepravilnosti. Gre za *prekinjanje* procesov v šolstvu in pogledov na učenje kot družbeno pasivizirane in marginalizirane, tako da jih spodbuja k prepoznavanju predpostavk, ki so v ozadju takšnih, prevladujočih praks in nepravilnih ureditev, ki zadevajo tudi njih (npr. revščina, diskriminacija, izkoriščanje ...). V primeru pričujočega besedila gre npr. za osvetljevanje prikritih ureditev in praks, ki so posledica kolonizacije, in v katerih še vedno živi dobršen del šolske populacije. Avtor sam pa z izrazom *disruptivna pedagogika* opredeljuje pedagogiko, ki izzove razmislek o naših vsakodnevnih praksah poučevanja ter prepričuje sam način konstruiranja znanja, ki je prikazano kot objektivno in edino resnično (pogosto pa temelji na ureditvi prikritih ureditev in praks tistih, ki posedujejo družbeno moč). Namen *disruptivne pedagogike* je spodbuditi razmislek o novih načinih poučevanja, ki namesto površinskega »kopičenja znanja« omogočajo globlje in transformativno učenje – učenje z glavo in s srcem.

POLOŽAJ IN UMEŠČENOST

Na začetku je pomembno in nujno utemeljiti, kako razumem svet ter posledično v svojih vsakodnevnikih srečanjih konstruiram realnost in dešifriram »človeško ustvarjanje pomenov« (Rogers, 1989: 26). To oblikuje osnovo moje usmeritve in posledično temelj za moje poučevanje in pedagoško disrupcijo. V prvi vrsti je to pomembno zato, da bodo moje trditve transparentne in zasnovane z vso odgovornostjo, saj je ključno, da bralci razumejo položaj, iz katerega izhajam, in mojo umeščenost v kontekstu širših družbenih odnosov. Najpreprostejša ponazoritev je dihotomija insider-outsider (Dwyer in Buckle, 2009; Kerstetter, 2012), saj sta moj položaj in umeščenost pogosto zgrajena na perspektivi bodisi insiderja ali outsiderja; to se pogosto kaže pri raziskavah, v tem primeru pa se to nanaša na sporno vprašanje produkcije znanja na splošno in pedagoškega pristopa. To napetost sem preučeval tudi kot raziskovalec, ki je vpet v obeh hemisferah, saj sem odraščal v Gambiji in kasneje živel v Angliji. Kot akademik in raziskovalec sem prišel do spoznanja, da moja umeščenost in kulturna pripadnost prežemata to, kar počnem, in zato tudi to, kar sem, in posledično to, kako vidim svet in z njim stopam v interakcijo:

Ta pristop h kulturni/izkustveni pripadnosti, ob zavedanju njenih omejitev, je bila osrednja komponenta mojih raziskav in pisanja v zadnjih desetih letih. Z izkušnjami mladega temnopoltega moškega, mladega muslimana, priče preobilice globalizacije (*eksplicitno povezane s kolonializmom in kapitalizmom*) razumem in delim nekatere bolečine in frustracije sodelujočih v raziskavah (*tako učiteljev kot učencev*); srečujem se tudi s togim akademskim pristopom k raziskovanju (tako poučevanja kakor učenja), ki nas dela nemočne, saj temelji na ideološko dominantnih konfiguracijah realnosti in ortodoksosti ter ga podpira dogmatični pristop k znanju in načinu razumevanja. Ta epistemološki snobizem je povzročil začaran krog utrjenega zatiranja in ... (Sallah, 2014b: 408).



Dekolonizacija DMU priznava, da rasna neenakost v Veliki Britaniji izhaja iz kolonializma. V želji po dekolonizaciji ustvarjamo protirasistično univerzo, ki vsem omogoča uspeti in časti bogato raznolikost in dediščino DMU. Premikamo težo primanjkljajev, krivde in sramu proti spoznanju, da je bila rasna neenakost zgrajena skozi stoletja na dominantni zahodni in severni hemisferi ter patriarhalni interpretaciji vrednosti in veljave. To je posledično ustvarilo sisteme hierarhije in vedenja, ki ustvarja-ju slabši položaj in ne priznavajo bogate zgodovine in svetovnega prispevka globalne večine.

Za razliko od strategij mnogih institucij za visoko izobraževanje dekolonizacija DMU daleč presega učni načrt. Priznavamo, da obseg izziva sega globoko v preučevanje vsakodnevnih norm univerzitetnega življenja in bo zahteval, da vsi zaposleni in študenti DMU priznajo, identificirajo, razpravljajo in poskušajo razumeti težave. Nujno je, da delujemo kolektivno, s spoštovanjem in dostojanstvom, v iskanju institucionalnih rešitev, podkrepljenih z realnostjo, da bodo naši zaposleni, študenti in skupnosti uživali koristi protirasistične univerze.

Dekolonizacija DMU, delovna definicija 2019

Pri svojem delu od nekdaj podpiram idejo dekolonizacije, kar je tudi ključno načelo mojega delovanja. Od svoje mladosti sem bil priča uničujočemu vplivu koloniziranih temeljev izobraževanja; potrditev manifestacije tega je dejstvo, da sem bil, med šolanjem v osnovni šoli v Gambiji, eden izmed tisočih, ki nismo smeli govoriti v svojih lokalnih jezikih, kljub temu da angleščina nikoli ni bila

Če razširim argument onstran svojega položaja in umeščenosti, na moje pristope k poučevanju in učenju vplivata še dva temeljna premisleka – vprašanje dekolonizacije in moj položaj znanstvenika aktivista.

DEKOLONIZACIJA

Po mojih izkušnjah je večina učnih načrtov, ki sem jih spoznal, znotraj učnih okolij odvisna od prevladujočih konstrukcij nadvlade zahodnega znanja v vseh sferah produkcije, konfiguracije, diseminacije, odobritve in potrditve. Po mojih izkušnjah je to bilo, bodisi zavedno ali nezavedno, zgrajeno na zatiralskem kolonializmu in njegovem predniku suženjstvu, ki se je v Afriki pojavilo sredi 15. stoletja. Boaventura de Sousa Santos govori o »kognitivni krivici« in »epistemicidu«, ki uničujeta celotne sisteme znanja večinoma na Jugu (2014). Lahko trdimo, da je to, z našo podreditvijo prevladujoči »logiki sistema«, potekalo neprekinjeno znotraj zahodnih in celo južnih učilnic (Freire, 1972). V bojnem klicu za obrambo proti »epistemicidu« nas de Sousa poziva, da podvomimo o dominantnih konfiguracijah načinov razumevanja in obstoja in v zameno oblikujemo »epistemologije Juga« (Sousa Santos, 2014). V temelju je bilo izobraževanje, ki sem ga bil deležen in kateremu sem bil priča v veliki večini institucij, v katerih sem bil ali še vedno sem, prepojeno s kolonializmom. Če se spomnimo na ikonične besede Walterja Rodneyja, je bilo kolonialno izobraževanje namenjeno podreditvi in omogočanju izkoriščanja Afričanov in ne njihovem napredku in razvoju (Rodney, 1972). Po mojem opažanju tak temeljni filozofski pristop še vedno določa pomembne dele mnogih afriških izobraževalnih okolij. Še bolj omembe vredno pa je, da se proces dekolonizacije v velikem številu evropskih izobraževalnih institucij, ki sem jih obiskal, ni še niti začel! Zato je opogumljajoče vedeti, da moja sedanja institucija, Univerza De Montfort (DMU), ne govori samo o dekolonizaciji učnega načrta, temveč celotne institucije! Na svoji spletni strani, #DekolonizacijaDMU, drzno zatrjujemo, da:

jezik, v katerem bi se lahko ustrezno izražal, saj ne premore besedišča za izražanje kulturnih nians in konteksta. Da bi nas podredili in ponižali, smo bili prisiljeni nositi simbole (zbirko najbolj umazanih in zaudarjajočih stvari, pobranih iz smetiščnih kant), kar je prav tako vplivalo na razvrednotenje naših lokalnih jezikov, povezanih s konstrukcijo identitete in jaza. Kot je rekel Ngugi, sami sebe

smo začeli gledati skozi oči drugih (Wa Thiong'o, 1986). To nas je naučilo verjeti, da je to, kar je zapisano in govoreno v angleščini, neprecenljivo, in vse, kar je v lokalnih jezikih, necivilizirano. Govoril bi lahko tudi o ogromnem primanjkljaju v našem poznavanju narodne zgodovine, saj nam je bila delitev Afrike na berlinski konferenci 1884–1885 predstavljena kot dobra stvar za Afriko, kot tudi to, da smo lahko poimenovali veliko evropskih »herojev«, a nismo vedeli tako rekoč ničesar o naših narodnih herojih in njihovih poskusih upora proti kolonialni podreditvi. Učni načrt o predkolonialni Afriki je bil izjemno omejen in v nekaterih primerih celo neobstoječ. Posledično je bilo naše izobraževanje prežeto z zgodbami o »srcu teme« in Tarzanu! Popačene leče kolonializma so postale prizma, skozi katero sem gledal, definiral in stopal v interakcijo s svetom. Če ta toksični proces kolonizacije z mutirajočimi nihanji samovrednotenja ni izgnan, je lahko samo izobraževanje v obeh hemisferah osnovano na razizmu in zatiranju tako za pedagoge kakor za učence. Tako stališče, po mojih izkušnjah, še zmeraj prevladuje tako na severni kot na južni polobli, zato bi moral kakršen koli poskus pristnega izobraževanja po mojem mnenju iti skozi proces dekolonizacije. Zaradi tega je to postalo sestavni del moje umeščenosti.

AKADEMIK/ZNANSTVENIK-AKTIVIST

Tretji steber, ki ga želim osvetliti, preden preidem na bistvo tega članka, je moja vloga znanstvenika aktivista. Medtem ko se nekateri znanstvenik v akademskih krogih ukvarjajo le z raziskovanjem in ustvarjanjem znanja, obstajajo tudi taki, ki se ukvarjajo samo s prakso, oboji pa pogosto vzajemno izključujejo potencialne prednosti druge strani. V svoji praksi sem se pogosto soočal s premostitvijo napetosti, da sem sočasno tako akademik/znanstvenik kakor tudi aktivist. Podobno se moj pristop k akademskim inovacijam in pedagoški disrupciji osredotoča na premikanje učilnice v resnični svet in vnos resničnega sveta v učilnico. V zgodnjem delu mojega izobraževanja, do opravljanja mature v Gambiji, sem se pogosto boril z relevantnostjo in funkcionalnostjo izobraževanja, ki smo mu bili jaz in mnogi drugi podvrženi. Kot osnovnošolski učenec sem si moral zapomniti sopomenke, protipomenke in urnike, imel pa sem veliko učiteljev, ki so uživali, če so nam zastavili težko vprašanje in nas pozvali, da iztegnemo roke za kazen ob napačnem odgovoru!

Na podlagi teorije Walterja Rodneyja, kako je Evropa podrazvila Afriko, se disfunkcionalni izobraževalni sistem osredotoča na učenje stvari, ki niso niti malo pomembne za okolje ali preživetje učenca. Sredi revščine, boleznih in trpljenja je bilo izobraževanje razumljeno kot razkošje in dostop do privilegijev in ne kot sredstvo za premagovanje pomanjkanja, nacionalne ter mednarodne podreditve in podreditve kapitalu. Spominjam se težav, ki sem jih imel skupaj z mnogimi drugimi dijaki v srednji šoli pri matematiki. Poleg tega da smo se učili matematiko pod žgočim soncem in v hudi vročini, nismo znali razvozlati pomena računov in enačb. Spominjam se, kako sem poskušal razumeti trigonometrijo in kako je učitelj poskušal vbiti enačbo v mojo glavo, ampak sam nisem videl pomena enačbe v mojem okolju ali si v svojih zgodnjih najstniških letih znal predstavljati njene uporabe. Šele ko so me mladi kanadski študenti odpeljali iz učilnice in pokazali, da lahko določim višino visokega droga tako, da izmerim kot in razdaljo od točke, kjer stojim, do droga, sem doživel razodetje, saj sem



Biografija

Momodou Sallah (PhD, MPhil, MA, Združeno kraljestvo Velike Britanije in Severne Irske) je direktor Centra za Akademске inovacije in izredni profesor predmetov globalizacija in globalno mladinsko delo na Univerzi De Montfort v Združenem kraljestvu. Je tudi ustanovni direktor socialnega podjetja/dobrodelne organizacije Global Hands, ki deluje v Gambiji in Združenem kraljestvu, z namenom razvijanja veščin in doseganja socialne pravičnosti. Junija 2013 mu je Higher Education Academy iz Združenega kraljestva podelila nagrado National Teaching Fellowship. Novembra 2015 ga je Times Higher imenoval za »najinovativnejšega učitelja« v Združenem kraljestvu. Ima več kakor dvajset let izkušenj pri delu z mladimi na lokalnih, nacionalnih in mednarodnih ravneh; bil je mladinski direktor Rdečega križa Gambije in višji mladinski delavec v mestnem svetu v Leicesteru v Združenem kraljestvu. Izdal je številne publikacije na področju dela s temnopoletimi mladostniki, mladimi muslimani in globalizacije/globalnega mladinskega dela. Njegovi raziskovalni interesi vključujejo raznolikost, participativne metodologije, globalizacijo predvsem v odnosu do mladih in vključevanje javnosti.

takrat lahko osmisli nesmiselno enačbo! Še en primer, ki me pritegne, je trditev Walterja Rodneyja (1972), da je bilo v predkolonialni Afriki izobraževanje relevantno in funkcionalno. To je bilo izobraževanje, ki je raslo iz specifičnega afriškega okolja in mu ustrezalo – bilo je uporabno izobraževanje! Posledično sem kot pedagog zmeraj navdušen, ne samo pri predajanju znanja, temveč pomembneje, pri podpori učencem, da odkrijejo znanje znotraj svoje realnosti.

Na moj pedagoški pristop je pomembno vplivalo tudi delo Paula Freire (1972), ki meni, da je tradicionalno izobraževanje, usmerjeno v »kopičenje znanja«, katerega morajo učenci nekritično ponoviti v testih, disfunkcionalno in namenjeno utrditvi spon pokornosti sistemu/dominantni ortodoksni. Zato se Freire zavzema za izobraževanje, ki

omogoča osvoboditev in kritično zavest – to je pomembno, saj si prizadeva zlomiti spone zatiranja. Tako stališče podarja tudi Althusser (1971) in izpostavi še nasilje države skozi administracijo, policijo, pravosodje in vojsko; »mehko« nasilje pa najdemo tudi v družbi, medijih, verskih ustanovah, a najpomembnejše in po mojih izkušnjah z največjo možnostjo povzročitve škode – v izobraževalnem sistemu in še posebej v tem, kako učitelji učimo in kaj. Freire (1972) trdi, da izobraževanje ni nevtralnno. Izobraževanje mora biti usmerjeno v osvoboditev; izobraževanje, ki lomi spone podločnosti lakoti, bolezni in trpljenju. Izobraževanje, ki obravnava družbene krivice in deluje za razvoj človeštva; ne gre za izobraževanje kot razkošje, temveč za izobraževanje, ki ustvarja človeške svoboščine. Zato k poučevanju in učenju pristopam kot znanstvenik aktivist.

SODELOVALNI PROSTOR/ VZPOSTAVITEV GLOBALNEGA MLADINSKEGA DELA

V tem delu nameravam predstaviti svoje delovanje s prikazom protitortodoksnih in disruptivnih prostorov, ki sem jih v zadnjih 15 letih oblikoval pri svojem delu kot predavatelj/

višji predavatelj/izredni profesor na Univerzi De Montfort v Združenem kraljestvu in tudi kot ustanovni direktor Global Hands, ki deluje v Gambiji kot dobrodelna organizacija in kot socialno podjetje v Združenem kraljestvu. Ti primeri potrjujejo moja prej omenjena položaja in umeščenost. Govorijo tudi o mojih izkušnjah z dekolonizacijo učenja in poučevanja in me dodatno postavljajo kot znanstvenika aktivista, ki ga motivira potreba po oblikovanju funkcionalnega izobraževanja. Argumente bom utemeljil na treh primerih iz svoje prakse:

1. Razvojna šola v Gambiji (The Gambia Development School) z več kot 600 študenti večinoma iz Združenega kraljestva, pa tudi iz Združenih držav Amerike, ki so med letoma 2012 in 2020 v skupinah od 10 do 45 študentov sodelovali v 7- do 19-dnevnih študijskih obiskih v Gambiji;
2. učenje in poučevanje modula globalizacija in globalno mladinsko delo v 3. letniku dodiplomskega študija *mladinsko delo in delo v skupnosti na Univerzi De Montfort*;
3. uporaba globalnega mladinskega dela kot pedagoškega pristopa za vključevanje okoli 1200 marginaliziranih mladih iz Združenega kraljestva.

Razvojna šola v Gambiji

Global Hands je socialno podjetje s sedežem v Leicesteru in dobrodelna ustanova v Gambiji, ki so jo leta 2012 ustanovili sedanji in bivši zaposleni in študenti Univerze De Montfort v želji delati za javno dobro. Global Hands si prizadeva reševati probleme neenakosti z dvigovanjem zavesti o lokalnih in globalnih vprašanjih z vključevanjem skupnosti. Želi si podpirati ljudi pri pridobivanju sposobnosti za reševanje teh težav in uporablja neuradne in neformalne metodologije za vključevanje skupnosti. Znotraj svojega področja dela – izobraževanje in javna vključenost – organizacija vodi razvojne šole v Gambiji (študijski obiski), ki vključujejo študente in praktike na način, ki izzove njihove zavesti in jim nudi podporo pri njihovem delovanju ter ukrepanju. Motivacija Razvojnih šol je odpreti sodelujoče za nove načine razumevanja in obstoja in narediti te »verodostojne in vidne« (de Sousa, 2014).

Kot so med obiskom razvojnih šol v Gambiji odkrili sodelujoči, so med obiskovanjem in spremljanjem odkrili veliko učnih in razvojnih priložnosti, ki so znatno spremenile način, kako razumejo svet. Načrtovani rezultati so bili:

1. Udeleženci bodo pridobili izkušnje, ki bodo vplivale na način njihovega doživetja in interakcije s svetom.
2. Udeleženci bodo preučevali vpliv globalizacije (ekonomski, politični, kulturni, okoljski in tehnološki) na globalni Jug in razmišljali o njegovem odnosu z globalnim Severom.
3. Udeleženci bodo raziskovali specifične teme/vprašanja, ki jih zanimajo, in primerjali, kako te vplivajo na Gambijo in Združeno kraljestvo.
4. Udeleženci bodo sodelovali pri trajnostnem razvoju in pobudah za pridobitev zmožnosti za izgradnjo bolj enakopravnega in pravičnega sveta.

5. Udeleženci bodo razvili boljšo globalno medkulturno kompetenco.

Čeprav je nekatere mikalo videti »gambijsko« pustolovščino samo kot razburljivo potovanje, pa smo veliko poudarka namenili neformalnemu učenju in nenehni refleksiji. Od dnevnih refleksij »še 30 minut pred koncem« (kjer smo se vsi usedli skupaj in premišljevali o preteklem dnevu – vsako eno minuto dekonstrukcije in rekonstrukcije) do opazovalnih obiskov in neformalnih pogovorov na ulici – udeležence smo nenehno spodbujali, da razmišljajo in dvomijo o stvareh.

Velikanski del procesa je ceniti mnoge priložnosti za učenje znotraj programa (od izgradnje kampanje okoli specifičnih problemov, kot so: »nedokumentirana migracija mladih iz podsaharske Afrike« in operacionalizacija le-te skozi dogodek Run4Africa (Sallah, 2018); preživljanja 24 ur kot navadni vaščan iz Gambije, kjer jeste, pijete in greste na stranišče kot navadni vaščan – brez tekoče vode ali elektrike; sodelovanje v šolah, bolnišnicah, medijskih hišah in preostalih organizacijah, povezanih z vašim poklicem; sodelovanje v kulturnih dejavnostih; obisk otoka James Island, trdnjave Fort Bullen in ene izmed prvih cerkva, ki so jo v zahodni Afriki zgradili španski/portugalski raziskovalci v 15. stoletju, ali stavbe Maurel Frere in stavb CFAO iz začetka »zakonite trgovine«; neposredno od žrtev spoznati in videti vpliv pohabljenja ženskih spolnih organov v deželi, kjer ta praksa prizadene do 73 % žensk). Vse udeležence smo spodbujali, da za optimizacijo učenja v knjižico dnevno beležijo svoja razmišljanja. To so učne situacije iz resničnega življenja, kjer je resnični svet prinesen v učilnico in učilnica prenesena v resnični svet; kjer je ureničena takojšnja simbioza teorije in prakse. Ko preživijo 24 ur kot vaščani iz Gambije, so študenti iz Združenega kraljestva ali ZDA pogosto decentrirani; od tega, kako

zdaj razumejo realnost in dvomijo o predvideni dominantnosti zahodnjaške konfiguracije ali produkcije znanja s konkretnimi in oprijemljivimi primeri, kar pogosto vodi v recentriranje samih sebe in oživi učenje. Celodnevni obisk trdnjave Fort Bullen, Otoka James Island (zdaj Otok Kunta Kinte), portugalske kapele San Domingo, zgrajene v 15. stoletju v dobi španskih in portugalskih raziskovalcev, povezanih z dobo globalizacije, kot sta Christopher Columbus in Vasco Da Gama, ali stavbe Maurel Frere/ stavb CFAO iz dobe klasičnega zlatega standarda, berlinske konference in množične kolonizacije Afrike – ti ogle-di in pogovori, ki pogosto dosežejo vrhunec v skupinski fotografiji pred kipom NEVER AGAIN (NIKOLI VEČ) in so podkrepjeni z ogledom razstave v Muzeju suženjstva in kolonializma tako v trdnjavi Fort Bullen (edina trdnjava, dejansko zgrajena za ustavitev suženjstva po odpravi le-tega leta 1807) in v Albredi, postavljajo pod vprašaj mnenje, da je do odprave suženjstva leta 1807 prišlo večinoma zaradi prizadevanj humanitarcev, kot sta bila William Wilberforce in Granville Sharp. Po izletu v preteklost, ko odkrijejo grozote suženjstva, so udeleženci skozi kritično analizo sposobni razvozlati, da je konec suženjstva povzročil začetek industrijske revolucije, saj so stroji postali učinkovitejši in cenejši kakor delo sužnjev, in to, kar so zdaj potrebovali v Afriki, ni bila več delovna sila, temveč surovine, da nahranijo lačne stroje v Evropi! Ko se študenti ob vračanju z Otoka James (hiše sužnjev) vkrcajo na majhne čolne, jih spodbudimo k pedagoškemu pristopu tihe refleksije. Mnogi so zaradi konkretnega in otipljivega srečanja s tragedijo, kakršna je bila atlantska trgovina s sužnji, preplavljeni z žalostjo in pogosto končarjov v solzah. To je samo nekaj primerov transformativnega pristopa uporabe študijskih obiskov kot disruptivnega pedagoškega orodja, ki omogoča, da učna snov oživi, vodi v proces decentraliziranja in recentraliziranja ter vidnost in verodostojnost drugih načinov razumevanja in obstoja. Omogoča, da učenci občutijo zgodovino, da se učijo z glavo in srcem. Še pomembneje, učencem/udeležencem omogoča, da so v središču procesa učenja in poučevanja in da se ne učijo samo z glavo (teorije, ki so se jih naučili in ki jih poznajo), temveč tudi s srcem (kako se počutijo in kaj so opazili na konkretnem raje kot na abstraktnem nivoju), zato, da bi začeli delovati tudi s svojimi rokami (stvari, ki jih lahko naredijo za ustvarjanje sprememb).

Modul globalizacija in globalno mladinsko delo

Nadaljujem z drugim primerom, ki ga želim prikazati v tem članku.

Modul globalizacija in globalno mladinsko delo služi dvojnemu namenu. Prvič, spodbuditi želi razumevanje koncepta in procesa globalizacije, drugi namen pa je razširiti to razumevanje na delovno področje globalnega mladinskega dela, ki vključuje delo z mladimi skozi metodologijo mladinskega dela in preučuje vpliv globalizacije na mlade na osebni, lokalni, nacionalni in globalni ravni. Obenem moduli žele odpraviti tudi zaznane socialne krivice. V vodniku modula študenti preberejo:

Vredno je omeniti, da se učni pristop v tem modulu osredotoča na problemsko zastavljen in osvobajajoč pristop k izobraževanju Paulo Freire (1972), kjer so vsi v razredu, tako predavatelj kot študenti, vključeni v dialoški proces učenja! Naše učenje bo ukoreninjeno v naših vsakodnevnih

realnostih in novo znanje, ki ga bomo pridobili, nam mora pomagati zgraditi, razstaviti ali ponovno zgraditi naše teorije; to je aktivni proces, ki se lahko imenuje disruptivna pedagogika in kliče po »decentriranju« samega sebe. Študenti, ki želijo študirati ta modul in pričakujejo, da bodo predavatelji vanje »kopičili znanje«, bodo zagotovo razočarani! Spodbujali jih bomo gledati na »logiko sistema« in vsega s kritičnim očesom. (Vodnik modula globalizacija in globalno mladinsko delo, 3. letnik mladinskega dela in razvoja skupnosti 20-18-19, DMU).

V tem modulu je veliko pedagoških poudarkov, a se bom v pričujočem članku osredotočil samo na enega – na izvedbo opazovalne analize ene izmed petih plati globalizacije na enem izmed najbolj raznolikih območij v Leicesteru (Belgrave Golden Mile), saj Leicester v Združenem kraljestvu štejejo za enega izmed najbolj raznolikih mest v Evropi. S to opazovalno analizo in kratko skupinsko predstavitevijo na koncu študenti pridobijo 20 % svoje končne ocene. Študenti dobijo nalogo:

Naloga 1 (obvezno)

Predstavitev analize ekskurzije

V petih skupinah (vsako sestavlja 6 članov) oblikujte načrt za izvedbo opazovalne analize vpliva globalizacije na skupnosti, ki živijo in delajo v Belgravu. Vaša opazovalna analiza se mora osredotočiti na eno izmed petih plati globalizacije in njenega vpliva na lokalno skupnost. Vzemite si čas za analizo svojih opazovanj in pripravo 15-minutne popoldanske predstavitve.

V vaših predstavitvah in analizah se lahko osredotočite na sledeče:

- Ekonomija
- Tehnologija
- Politika
- Okolje
- Kultura

Popoldansko srečanje bo sestavljeno iz predstavitev petih skupin – vsaka bo analizirala določen vidik globalizacije. Skupine bodo morale podati dokazljivo mnenje o tem, ali je globalizacija dobra ali slaba ter kako vpliva na ljudi na osebni, lokalni, nacionalni in globalni ravni. Študenti bodo morali demonstrirati tudi medsebojno povezanost in odnos izbranega vidika do drugih plati globalizacije.

Nato bo imela celotna skupina možnost za razpravo in analizo perspektiv vsake od skupin.

Cilj te vaje je pridobitev praktičnega razumevanja vpliva globalizacije na osebni, lokalni in nacionalni ravni. Upoštevajte, da naloga modula zahteva, da izdelate analizo vpliva globalizacije na vašo izbrano temo.

Kriteriji ocenjevanja

1. Splošna povezanost predstavitve.
2. Jasna in kritična analiza ene izmed plati globalizacije in njena medsebojna odvisnosti z drugimi.
3. Jasna vključenost vseh članov skupine v analizi ekskurzije in predstavitvi.
4. Trditve so dokazljive in podprte s teorijo.
5. Skupina ponudi svoj pogled na globalizacijo.

6. PowerPoint predstavitev je oddana vodji modula.
(Vodnik modula globalizacija in globalno mladinsko delo 2018–2019, stran 13)

Precej poučno in obenem transformativno je bilo opazovati, kako študenti v zadnjih 15-ih letih opravljajo to nalogo. Navadno jim je dana po štirih predavanjih, ki pokrivajo poglavja:

- Uvod v modul in začetek naloge
- Kaj je globalizacija?
- Globalne neenakosti
- Breton Woods institucije in multinacionalne/transnacionalne korporacije

Ta štiri predavanja so pogosto zelo teoretične narave in velikokrat ti koncepti, kljub poskusom, da jih študentom približam skozi njihove vsakdanje izkušnje, kot uvod v modul niso najlažje razumljivi. Ko pa odpelješ študente po Golden Milu v Leicesteru in jih spodbudiš, da naučeno

teorijo o globalizaciji prepoznajo na ulicah, ob kipu Gandija, multinacionalnih korporacijah, zlatu in diamantih, postavljenih na ogled, preko ogljičnega odtisa na zelenjavi na lokalni tržnici, vplivu Bollywooda na lokalno okolje in vplivu globalnega na lokalno okolje ter telekomunikacijah in znatnem povečanju digitalnega poslovanja, teorija pogosto oživi. Gre tudi za pedagoški pristop, ki študentom omogoča angažiranost v vsakdanjih situacijah.

Študenti bodo v teh modulih imeli možnost dekonstrukcije in rekonstrukcije svojih opažanj, učenja in izkušenj v petih skupinah (ki navadno štejejo med 5 in 10 članov). To je pedagoški pristop medvrstniškega učenja, kjer študenti drug za drugega razčlenijo kompleksne teorije in ustvarjajo vzajemni pristop, pri katerem so prisotni vsi – tako učenci kakor tudi učitelji. Poleg tega, da ocena modula predstavlja 20 odstotkov končne ocene, po mojih izkušnjah iz zadnjih 15-ih let modul spodbuja kritično vključenost in študente večinoma povleče v učni proces, saj lahko temo ozavestijo in povežejo s svojim življenjem.

Uporaba globalnega mladinskega dela za angažiranje marginaliziranih mladih

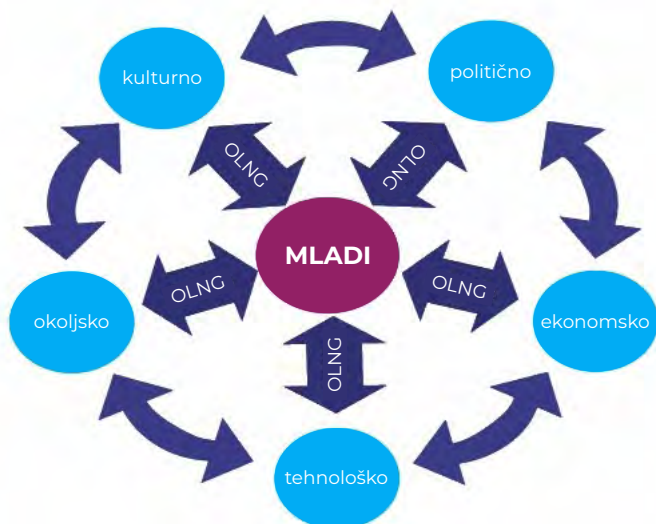
Na osnovi tega sem umestil globalno mladinsko delo, ki je komplementarno, vendar drugačno od globalnega izobraževanja (McCollum in Bourn, 2001; DEA, 2004)), saj presega zgolj ozaveščanje, kot poseben pedagoški pristop dela z mladimi za

1. vzpostavljanje povezav do vprašanj, ki zadevajo mlade in povezovanje tega z lokalnim, nacionalnim in globalnim skozi proces globalizacije;

2. podporo mladim pri zavzemanju in delovanju za socialno pravičnost (Sallah, 2014a; Sallah in Coper, 2008):

»... vloga izvajalca pri globalnem mladinskem delu je, da se vključuje oziroma posreduje pri mladostnikovi konstrukciji realnosti, bodisi individualni ali skupinski, in pripravi mlade, da podvomijo o »svoji realnosti«. Njihova realnost so očala, skozi katera vidijo in vstopajo v interakcijo s svetom. Upamo, da bo z raziskovanjem osebnih, lokalnih, nacionalnih in globalnih medsebojnih povezav med mladimi in petimi vidiki globalizacije vzpostavljeno kritično razumevanje (Freire, 1993) ... druga pristojnost je promoviranje delovanja za spremembo v svetu in njihove soodvisnosti kot posledice tega zavedanja.« (Sallah, 2008: 7)

5 plati in OLANG (osebno, lokalno, nacionalno, globalno)



Globalno mladinsko delo v praksi



Sallah, M. (2014). Globalno mladinsko delo: Spodbujanje zavesti in delovanja. Lyme Regis: Russel House Publishing.

Gre za pedagoški pristop, ki je osnovan v izkuštenem učenju, usmerjenem k izobraževanju za osvoboditev kot nasprotju »kopičenja znanja« (Freire, 1972). Globalno mladinsko delo zavrača ideje o dobrodelnih kampanjah in se zavzema za to, da mladi povejo svoje zgodbe skozi kritično popotovanje (ustvarjanje kritične zavesti) brez kolonialnih plašnic in posledično tudi ukrepajo na temeljih stališč in položaja. Osnovan je na vzajemnosti, kjer se tako študent kakor učitelj skupaj lotita kritičnega in disruptivnega učenja. To je bil moj pristop k poučevanju zunaj učilnice, kjer sodelujem s študenti, da me spustijo v svoj svet, da bi ga razumel, preden ga lahko poskušam spremeniti.

YCare International (YCI) je po prejetju projektne nagrade Oddelka za mednarodni razvoj DFID, 1. aprila 2010 začel s projektom GYWIA (Global Youth Work in Action – Globalno mladinsko delo v praksi) in ga zaključil 31. marca 2013.



Projekt Globalno mladinsko delo v praksi je bil osnovan kot ustvarjanje okolij za marginalizirane mlade zunaj formalnega izobraževalnega sistema v želji povečati njihovo razumevanje, empatijo in medsebojno povezanost z globalnimi vprašanji, mednarodnim razvojem in revščino.

Projekt je trajal tri leta in je vsako leto vključeval 350 mladih med 16. in 25. letom starosti. Predvideval je vključenost 66 % mladih iz programov mladinskega dela organizacije YMCA, 33 % iz drugih organizacij za mladinsko delo in 20 % mladih temnopoltih in pripadnikov etničnih manjšin. Glavni cilj projekta, v povezavi s tem člankom, je bil vključiti mlade v transformativno učenje skozi pedagoški pristop globalnega mladinskega dela za 1. spodbujanje zavesti in 2. ukrepanje za spremembo v svetu na osebni, lokalni, nacionalni in globalni ravni (kako je ponazorjeno v diagramih zgoraj).

Pri identifikaciji marginaliziranih mladih so mladinski delavci, ki so bili vključeni v projekt, uporabili naslednje izraze za definiranje mladih, s katerimi so delali in so po njihovem mnenju marginalizirani:

- 12 mladih v naši skupini je temnopoltih oziroma pripadnikov etničnih manjšin v večinsko belskem območju Somerset.
- Mladi begunci

- Mladi prosilci za azil brez spremstva –angleščina je njihov drugi jezik, ki so se ga nedavno naučili, in dva od njih sta slabo pismena.
- Invalidi med 19. in 25. letom starosti
- Približno polovica mladih, ki prihaja k nam, ima Downov sindrom in kompleksne vrste drugih posebnih potreb.
- Napetosti v skupnosti med mladimi Afričani in Karibčani
- NEET (mladi, ki niso zaposleni, se ne izobražujejo ali usposablajo)
- Nezaposleni mladi ljudje
- Prebivalci mladinskega hostla YMCA
- LGBT in pripadniki etničnih manjšin
- Težave v šoli in težave s policijo – te vključujejo pripadnost tolpi, krajo po trgovinah, asocialno vedenje, ozadje iz razbitih družin ipd.
- Mladi prestopniki z različnimi dolžinami kazni in življenjskimi pričakovanji

Vir: Projektni obrazci mladinskih delavcev.

Glede na težave, ki se pojavljajo ob delu z nekaterimi marginaliziranimi mladimi (Britton idr., 2002; Finlay idr., 2010; Simmons in Thomson, 2011; Bryant in Ellard, 2015) je bila **glavna skrb, kako mlade učinkovito angažirati in skozi angažiranost ustvariti transformativne izobraževalne izkušnje, ki obenem spodbujajo novo zavest in podpirajo delovanje. Ta pot je težka posebej zaradi pogosto togih prevladujočih struktur, ki so brez situacijskega in kontekstualnega razumevanja marginaliziranih mladih ljudi in njihovega položaja** (Britton idr., 2002); dodatno pa učinki interseksionalnosti na raznolike spremenljivke, s katerimi so prepojena njihova življenja, pogosto potrebujejo veliko tehtnejši premislek.

Z osebjem organizacije YCare International sem sodeloval od začetka projekta pa vse do njegovega zaključka z namenom, da bi globalno mladinsko delo umestil kot konceptualni okvir in metodološki pristop z velikim potencialom za kreativno angažiranje marginaliziranih mladih, za začetek procesa dekonstrukcije njihove realnosti in spremembo njihove konstrukcije socialne resničnosti, bodisi ponotranjene ali zunanje, kakor tudi za razvijanje agencije za ukrepanje. Ta pristop k izobraževanju izhaja iz položaja znanstvenika aktivista, ki ni motiviran samo s potrebo po proizvajanju znanja, temveč v enaki meri s potrebo videti spremembe v življenju najbolj prizadetih skozi razvoj njihove lastne samostojnosti in sposobnosti delovanja.

Čeprav je izjemno težko natančno dokazati, koliko mladih je sodelovalo, smo lahko potrdili, da je bilo 1197 mladih vključenih v projekt v času njegovega trajanja in veliko večino teh mladih lahko klasificiramo kot marginalizirane na temelju tega, da so brezdomci, v zaporu, invalidi, imigranti, begunci ali prosilci za azil ali pripadajo kateri od drugih socialno izključujočih stratifikacij. Učinkovito angažiranje teh marginaliziranih mladih se pogosto dojema kot težavno. Učinkovitost projekta Globalno mladinsko delo v praksi (GYWIA) pa vsekakor leži v njegovi sposobnosti angažirati mlado populacijo, ki je pogosto označena kot »težko dostopna«. V treh letih je bilo vzpostavljenih 33 lokacij, na katerih so se mladi vključevali v projekt.

Lokacije so bile zelo raznolike in so vključevale npr.: projekt medvrstniškega izobraževanja o HIV/aidsu; projekt, ki je vključeval mlade v raziskovanju globalne trgovine z drogami; razreševanje sporov v šolah v Belfastu; raziskovanje o otroških vojakih; osem tedenskih skype srečanj za raziskovanje o državljanstvu med mladimi iz Anglije in mladimi iz Zimbabveja; raziskovanje otroškega dela, ki je doseglo vrhunec z »modno revijo brez otroškega dela«; mlade britanske muslimanke so raziskovale o okolju, globalni ekonomiji in proizvodnji hrane; mladi temnopolti, Azijci in mladi begunci, ki se identificirajo kot LGBT, so raziskovali svojo identiteto skozi umetniške delavnice; zaprti mladi prestopniki so raziskovali teme o globalnem razvoju in družbeni pravičnosti (Sallah, 2013).

KLJUČNE UGOTOVITVE

Ugotovitev celotnega raziskovalnega projekta in njegovih multidimenzionalnih vidikov je preveč, da bi jih na tem mestu našteval, zato bom na kratko omenil samo nekaj od zaznanih sprememb v učenju o globalnem razvoju (kritična zavest) kakor tudi v vedenju in spretnostih (ukrepanje) kot rezultatu sodelovanja v projektu GYWIA:

Učenje o globalnem razvoju

- 72 % udeležencev se o razvoju v šoli ni naučilo bodisi »sploh nič« ali pa so se naučili »malo«.
- 57,3 % udeležencev je po sodelovanju v projektu menilo, da je »nekaj« ali »veliko« povezav med njihovim življenjem in globalnim Jugom.
- 8,9 % jih je po sodelovanju v projektu menilo, da med njihovim življenjem in globalnim Jugom sploh ni nobenih povezav.
- 98 % mladih je menilo, da se je njihovo znanje o temah globalnega razvoja po sodelovanju v projektu povečalo.
- 62 % jih je menilo, da se njihovo znanje povečalo za »nekaj« ali »veliko«.

Spremembe v vedenju in spretnostih

- 91 % jih je navedlo, da se je njihovo globalno vedenje po sodelovanju v projektu spremenilo – večina (63 %) teh je navedlo, da za »veliko« ali »nekoliko«.
- V teku treh let je 84,2 % sodelujočih potrdilo, da so čutili »nekaj« ali »veliko« samozavesti pri uporabi novih spretnosti.

Kot že omenjeno, se je drastično povečalo zavedanje, znanje in razumevanje mladih o vprašanih razvoju. Poleg tega je bilo znatno povečanje poročanih sprememb v vedenju in razvoju novih spretnosti (za ukrepanje). To ima pomembne posledice, ne samo zato, ker so mladi razvili novo zavest, saj so poleg tega razvili tudi operativno sposobnost za učinkovito delovanje v vedno bolj globaliziranem svetu, kjer so čas, prostor in razdalja bili premagani. Poudarek tega projekta in njegove uporabe globalnega mladinskega dela kot pedagoškega orodja transformativnega izobraževanja je njegova učinkovitost ter učinkovita uporaba glave, srca in rok pri učenju. Tako mladi kakor mladinski delavci, ki so sodelovali pri projektu, ob prepoznavanju uspehov projekta poudarjajo, da je globalno mladinsko delo kot pedagoški pristop uspešno.

Zakaj je bilo globalno mladinsko delo (GMD) uspešno

- Omogoča in ustvarja neformalno učenje z »delovanjem«.
- Zagotavlja okolja in priložnosti, kjer se lahko mladi naučijo novih stvari, kar vodi v ustvarjanje radovednosti.
- Vključi mlade v učna okolja kot soustvarjalce znanja in ukrepanja.
- Premosti vrzeli med pridobivanjem zavesti in ukrepanjem.
- Omogoča interakcijo z ljudmi iz različnih okolij.
- Simbioza lokalnega in globalnega.

Večina sodelujočih v projektu ni samo razvila nove zavesti, temveč poroča tudi o izboljšanju sposobnosti za spreminjanje vedenja in ukrepanja za izgradnjo bolj trajnostnega in socialno pravičnega sveta – od razvijanja vrstniškega materiala, kampanj do spreminjanja potrošniških navad. Projekt je mladim omogočil tudi aktivno sodelovanje pri angažiranju njihovih neposrednih in širših skupnosti. To je pomembna demonstracija političnega kapitala mladih ljudi v okolju, kjer so le-ti pogosto obtoženi politične ne dejavnosti.

Projekt ni samo učinkovito angažiral mladih, mladinskih delavcev in organizacij za mladinsko delo, temveč tudi neposredne in širše skupnosti, v katerih so živeli udeleženci projekta. Vplivu projekta na širše skupnosti ni možno pripisati prevelikega pomena, saj je bilo učinkovito angažiranih več kot 4000 ljudi v skupnostih (od vrstnikov do družinskih članov in geografskih skupnosti).

Moja vloga v tem projektu je bila dvojna: kot pedagog sem sodeloval z ekipo YCare za ustvarjanje disruptivnih in protiotodoksnih okolij za inovativno učenje zunaj meja formalnih učilnic, da bi ponesli učenje v resnični svet in sprožili učenje skozi prakso. Druga moja komponenta pa je bila razvoj in operacionalizacija ocenjevalnega/raziskovalnega mehanizma za prikaz in dokumentacijo učenja v projektu. Obiski v zaporu in opazovanje mladih prestopnikov, vključenih v učenje s pedagoškim pristopom GMD, ter opazovanje pristopa medvrstniškega učenja mladih o aidsu z istim mehanizmom – to je bila resnično izkušnja ponižnosti.

SKLEP: SPOZNANJA IZ MOJEGA POUČEVANJA IN PEDAGOŠKE DISRUPCIJE

V zaključku bi rad poudaril, da se ne strinjam s totalnostjo akademske objektivnosti; pravzaprav menim, da je to poraba negativne nevtralnosti (Sallah, 2014) »na debelo«. Ni mogoče zanikati, da sta moja umeščenost in pozicionalnost kakor tudi moj odnos do kolonializma/dekolonializma, vplivala in oblikovala moje delovanje, zato sprejemam svoj položaj, a obenem vsakodnevno iščem transcendenco, kar je po mojih izkušnjah enako pomembno pri angažiranju učencev. Kot mlademu šolarju so mi občasno kratili sprejemanje sebe in svojega položaja, zato posledično izobraževanje velikokrat ni bilo funkcionalno, saj ni upoštevalo mojega položaja in moje »biti«. Izobraževanje, učenje in poučevanje mora biti, po mojih izkušnjah, osnovano in

umeščeno v realnosti učenca in to mora biti začetna točka vsakega učinkovitega izobraževanja.

V povezavi z zgornjo trditvijo menim tudi, da ni potrebno, da je izobraževanje zastarelo, predvidljivo in togo; iskati mora prostor, kjer je lahko disruptivno, protiortodoksno in nepredvidljivo, da bi ustvarjalo radovednost in vzdrževalo aktualnost učnega načrta. Kot pedagog stalno iščem načine, kako oživiti svoj predmet, kako vnesti vznemirjenje v

učna gradiva in učna okolja, ki jih ustvarjam; kako lahko naredim svoje poučevanje in njihovo učenje tako razburljivo, da bodo učenci moja predavanja doživljali podobno kot najstniki čakajo na svoj prvi zmenek! To bi, po mojem mnenju, moralo biti povezano tudi s pristopom znanstvenika aktivista, ki se ne angažira samo za lov na znanje, temveč v enaki meri tudi za funkcionalno in emancipatorno rabo znanja.

VIRI IN LITERATURA

- Althusser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses". V: Lenin and Philosophy and other Essays. (Ur.) Althusser, L., New York: Monthly Review Press.
- De Sousa Santos, B. (2014). Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Britton, L., Chatrik, B., Coles, B., Craig, G., Hylton, C., Mumtaz, S. (2002). Missing Connections: The Career Dynamics and Welfare Needs of Black and Minority Ethnic Young People at the Margins.
- Bryant, J., Ellard, J. (2015). Hope as a form of agency in the future thinking of disenfranchised young people, *Journal of Youth Studies* Letn. 18, Št. 4, 2015, str. 485–499.
- DEA [Development Education Association]. (2004). Global Youth Work: Training and Practice Manual. London: DEA.
- Dwyer, S. C., Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On being an insider-outsider in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods* 2009, 8(1), str. 54–63.
- Finlay, I., Sheridan, M., McKay, J. and Nudzor, H. (2010). Young people on the margins : in need of more choices and more chances in twenty-first century Scotland. *British Educational Research Journal*, 36 (5), str. 851–867. ISSN 0141-1926.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Kerstetter, K. (2012). Insider, Outsider, or Somewhere in Between: The impact of researchers' identities on the community-based research process, *Journal of Rural Social Sciences*, 27(2), 99–117.
- McCullum, A. in Bourn, D. (2001.) *Measuring Effectiveness in Development Education*, London: DEA.
- Rodney, W. (1972). *How Europe underdeveloped Africa*. London, Bogle-L'Ouverture Publications.
- Rogers, W. S. (1989). *Childrearing in a multicultural society*. V: W.S. Rogers, D. Heavey and E. Ash (ur.) *Child abuse and neglect: facing the challenge*. London.
- Sallah, M. (2018). #Backwaysolutions #Candleofhope: Global Youth Works approaches to challenging irregular migration in Sub-Saharan Africa. V: Del Felice, C. in Peters, O. (ur.) *Youth in Africa: Agents of Change*. Madrid: Casa África –La Catarata.
- Sallah, M. (2014a). *Global Youth Work: Provoking Consciousness and Taking Action*. Lyme Regis: Russell House Publishing.
- Sallah, M. (2014b). Participatory Action Research with 'Minority Communities' and the Complexities of Emancipatory Tensions: Intersectionality and cultural affinity. *Research in Comparative and International Education*, 9(4), str. 402–411.
- Sallah, M. (2013). *Evaluation of the Global Youth Work in Action Project*. London: YCare International.
- Sallah, M. (2008). *Global Youth Work: A Matter Beyond the Moral and Green Imperatives? V: Global Youth Work: Taking it Personally*. (Ur.) Sallah, M. & Cooper, S. Leicester: National Youth Agency.
- Sallah, M., Cooper, S. (ur.) (2008). *Global Youth Work: Taking it Personally*. Leicester: National Youth Agency.
- Simmons, R., Thompson, R. (2011). *NEET Young People and Training for Work: learning on the margins*. Trentham Books, Stoke-on-Trent. ISBN 9781858564838.
- Wa Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Whyte, W. F. (ur.) (1991). *Participatory Action Research*, Newbury Park: Sage.