

Milko Poštrak

KONCEPTI SOCIALNEGA DELA Z MLADIMI

Autor umesti strokovni pristop socialnega dela z mladimi v kontekst doktrinskih načel sodobnega socialnega dela. Predstavi teoretski okvir, v katerem se opre predusem na sistemsko-ekološki in socialno-konstruktivistični model socialnega dela. Pojasni pojem življenjskega sveta mladostnika in ga poveže z dejavniki odraščanja, ki so spol, družina, šola, vrstniki in urednote. Omeni socialno ranljivost mladih in povzame dosedanje paradigmatične pristope pri delu z mladimi. Ti imajo več imen: ukazovalni, vse dopuščajóči in dogovorni pristop. Ključne sestavine kateregakoli pristopa so: vrsta komunikacije, opredelitev vlog, oblika avtoritete, iz nje izhajajoča vrsta odgovornosti in pojmovanje ukrepov. Autor omeni pomanjkljivosti in posledice ukazovalnega in vse dopuščajóčega pristopa ter opiše dogovorni pristop. Dogovorni pristop izhaja iz teoretskih, doktrinskih načel, oprtih večinoma na sistemsko teorijo in fenomenologijo. Mladostnika je treba razumeti v kontekstu njegovega življenjskega sveta, strokovnjaki pa moramo biti njegovi spoštljivi in odgovorni zavezniki.

Ključne besede: dogovor, načela, strokovno delo, mladostniki, odraščanje, življenjski svet.

Dr. Milko Poštrak je docent na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Poglavitna področja njegovega dela in raziskovanja so: teorije socialnega dela, koncepti in metode dela z mladimi, študij kulture in teorije ustvarjalnosti. Kontakt: milko.postrak@fsd.uni-lj.si.

CONCEPTS OF SOCIAL WORK WITH YOUNG PEOPLE

In the article the professional approach of social work with young people is put in the context of doctrinal principles of modern social work. A theoretical framework based on the so called systemic ecological and social constructivist models of social work is presented. The concept of life-world of youngsters and adolescence is explained and linked to factors such as gender, family, school, peers and values. The author mentions social vulnerability of young people and summarises existing paradigmatic approaches in working with young people. They have several names. We call them commanding approach, all permissive approach, and contractual arrangements approach. Key elements of any approach are: a type of communication, role definition, a form of authority, the resulting set of responsibilities, and understanding of measures. The deficiencies and consequences of inappropriate commanding and permissive approaches are listed, and contractual arrangements approach is presented. The contractual arrangements approach results from theoretical, doctrinal principles drawn mainly from system theory and phenomenology. Youths should be seen in the context of their life-world, while experts should be understood as their respectful and responsible allies.

Keywords: agreement, principles, professional work, adolescents, growing up, life-world.

Milko Poštrak, PhD, is an assistant professor at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana. The main fields of his work and research are: theories of social work, concepts and methods of work with youth, cultural studies and theories of creativity. Contact: milko.postrak@fsd.uni-lj.si.

Uvod

Ko sem se pred leti pripravljaj na predavanje mladostnikom na eni od srednjih šol o njihovih odnosih s starši, sem razmišljaj, kako začeti pogovor z njimi. Nameravaj sem jih vprašaj, kaj si najbolj želijo od staršev, učiteljev in drugih odraslih. Pričakovaj sem takšne odgovore: »da nam pustijo zvečer iti ven«, »da nas pustijo same na morje«, »da nam dovolijo kaditi«, »da nam dovolijo piti alkohol«, »da nam dovolijo voziti avto pred osemnajstim letom« in podobno. Pričakovaj sem, da bodo mladostniki želeli, da jim starši več dovolijo in pustijo več svobode. Verjetno so to bila vprašanja, povezana z mojo osebno izkušnjo odraščanja v šestdesetih letih 20. stoletja.

Na srečanju z omenjenimi srednješolci sem jim torej postavil vprašanje: »Kaj si najbolj želite od staršev, učiteljev in drugih odraslih?«, čeprav nisem točno vedel, kako jim bom odgovoril. Še posebej, kako jim bom odgovoril brez moraliziranja in pokroviteljstva. Potem pa so me tiste mladostnice in mladostniki presenetili, da ne rečem pretresli, ko so zares dobesedno v en glas, kot da so se dogovorili, izstrelili eno samo besedo: »Spoštovanje!« Ko sem si opomogel od presenečenja, sem jih vprašaj, ali jim je to vprašanje že kdo postavil, ker so takoj, brez premisleka in v en glas odgovorili, da si od staršev, učiteljev in drugih odraslih želijo predvsem spoštovanje.

Odgovorili so, da ne in da se o tem z odraslimi še niso pogovarjali, kaj šele dogovarjali. Tako je njihov spontan enoglasen odgovor izzvenel toliko bolj pomenljivo. Delo z mladostniki pa se je, se mi je zdelo, nenadoma kazalo kot nadvse preprosto. Ne bo jih torej več treba prepričevati, da naj še malo počakajo s samostojnim odhodom na morje, s cigareti, alkoholom in podobnim, čeprav recimo navedeno – torej kajenje ali čezmerno pitje alkohola – niti odraslim ne koristi. Za začetek bo dovolj, če do njih pristopimo spoštljivo.

Nekoliko pozneje je Gabi Čačinovič Vogrinčič (2011: 17), opirajoč se na Williama C. Madsena in njegov izraz *an appreciative ally* (Madsen 1999: 15–17), skovala izraz »spoštljivi in odgovorni zavezniki« in z njim opredelila vlogo odraslih v odnosu do otrok in mladostnikov. Seveda smo socialni delavci na sploh spoštljivi in odgovorni zavezniki naših »uporabnikov«, torej ljudi, ki so se znašli v raznih življenjskih stiskah in težavah. Ti ljudje so »eksperti iz izkušenj, udeleženi v problemu in rešitvi, sogovorniki« (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005: 8).

Spoštovanje kot pomembno razsežnost svetovalnega odnosa omenja tudi Azra Kristančič (1995: 11):

Spoštovanje omogoča ustvarjalnejše in bolj zadovoljive vzajemne odnose. S tem ko spoštujemo klientovo osebnost, mu pomagamo, da sprejme samega sebe kot človeka, ki raste in se razvija ter pridobiva nove zmožnosti ter sposobnosti znajti se v realnosti vsakdanjega življenja. Spoštovanje osebnosti v svetovalnem odnosu kaže svetovalec tako, da ne ogroža sogovornika, ga ne kritizira in ne presoja pravilnosti ali nepravilnosti njegovega vrednotenja in norm.

Socialno delo z mladimi je le eno od področij socialnega dela. Koncepti socialnega dela z mladimi so seveda v skladu z doktrinarnimi načeli sodobnega socialnega dela na sploh in jih moramo tudi razumeti v tem kontekstu. Drugače rečeno: osnovna sodobna doktrinarna načela socialnega dela uporabimo pri konkretnem delu z otroki in mladostniki.

Sodobna doktrina socialnega dela

Paradigmatski prelomi v družboslovju v drugi polovici 20. stoletja opredeljujejo tudi sodobne koncepte socialnega dela. Nekateri temu rečejo postmoderna paradigma socialnega dela (prim. npr. Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005: 11). Vendar ti procesi niso enoviti ali homogeni. V okviru konceptov sodobnega socialnega dela lahko razberemo medsebojno učinkovanje več paradigem.

Če se opremo na eno od možnih členitev dogajanja znotraj teorije socialnega dela, torej na koncept Davida Howea (1987: 47–51, prim. Milošević Arnold, Poštrak 2003: 128–148, Flaker 2012: 104), bi lahko govorili o radikalnih humanistih, radikalnih strukturalistih, interpretativistih in funkcionalistih (Howe 1987: 49). Iz tega Howe izpelje naslednjo taksonomijo teorij socialnega dela: funkcionalisti so utrjevalci, interpretativisti so iskanci pomena, radikalni humanisti so prebujevalci zavesti, radikalni strukturalisti pa so revolucionarji (*ibid.*).

Na podlagi Howeeve taksonomije teorij socialnega dela smo razvili koncept modelov socialnega dela (prim. Milošević Arnold, Poštrak 2003: 128–148). Na funkcionalistična izhodišča se opira t. i. tradicionalni model socialnega dela, na predpostavke radikalnih humanistov in radikalnih strukturalistov se opirata reformistični in radikalni model socialnega dela, na interpretativne pristope, predvsem na fenomenologijo (prim. Poštrak 2001, 2002, 2011) se veže socialno konstruktivistični model socialnega dela, sistemsko-ekološki model socialnega dela pa je vezan na sistemske teorije v družboslovju (Dragoš 1994). Predvsem se ta model opira na uporabo sistemske teorije pri delu z družino (prim. Čačinovič Vogrinčič 1996). Tako imenovana postmoderna paradigma socialnega dela torej vsebuje dve paradigmi, fenomenološko s konstruktivizmom (Berger, Luckmann 1989) in sistemsko s sistemsko teorijo.

Življenjski svet mladostnikov

Ko izhajamo iz predpostavke, da so mladi eksperti na podlagi svojih osebnih izkušenj, da so torej oni tisti, ki nam lahko povedo, kako doživljajo dogajanje, je naša naloga, da analiziramo

njihove pripovedi, seveda tudi podatke, ki jih zberemo od drugih udeležencev v dogajanju. Temu rečemo tudi raziskovanje življenjskega sveta uporabnikov (prim. Šugman Bohinc *et al.* 2007).

Koncept življenjskega sveta (*lebens-welt, life-world*) je zastavil Heidegger (1989 a, b, 1990, prim. tudi Schutz, Luckmann 1973 in Postrak 2002: 265–266). Z njim je Heidegger nadgrajeval, tudi preobračal Husserlovo fenomenologijo, zamišljeno kot transcendentarno (Husserl 1991, prim. Hribar 1993, 1995, Postrak 2002: 252, 266–267).

Omenjeni Heideggerjev paradigmatični premik od Husserlove transcendentalne fenomenologije k fenomenologiji vsakdanjega življenja, pri katerem v ospredju ni Husserlov transcendentalni jaz, temveč Heideggerjev življenjski svet subjekta (prim. Postrak 2002), se pri delu z mladostniki kaže na več načinov. Po eni strani se ne osredotočamo več na to, kakšni bi naj mladostniki bili v pomenu nekakšne idealizirane vsestransko razvite osebnosti. Izhajamo iz obstoječega stanja: kakšni so mladostniki tu in zdaj. Tako naši nameni niso več, kako bomo mladostnike spremenili in oblikovali po vsakokratni predstavi o tem, kakšen bi naj idealni subjekt bil. Vprašanje je, kaj lahko skupaj z njimi storimo, da jim bo tu in zdaj bolje. Ne osredotočamo se torej na predstave o tem, kakšen bi naj bil popoln ali vsaj čim bolj »ustrezen« mladostnik, temveč na to, kako lahko konkretni mladostnik tu in zdaj, v takem življenjskem svetu, kakršen je, bolje živi.

Življenjski svet mladostnika je kompleksen simbolni svet, v katerem se mladostnik poskuša čim bolj znajti. Poskuša pre-živeti. Zato razvije različne oblike ravnanja, strategije življenja ali strategije preživetja. Z izrazom »strategija preživetja« pojmem vse tiste oblike, načine ali vzorce ravnanja, vedenja, delovanja, komuniciranja ipd., ki jih je določena oseba razvila v dosedanjem življenju (prim. Postrak 2001: 214–215). Strategije ravnanja ali preživetja razvije oseba na podlagi svojih predstav o resničnosti in razlag o pomenih dogajanja. Svoje predstave si ustvari ali konstruira na podlagi razlag simboliziranih vsebin, ki jih ji posredujejo drugi in jih je ponotranjila.

Tu se opiramo na koncepte G. H. Meada (1934, prim. tudi Postrak 1994), ki je pojmoval osebo kot »medsebojno učinkovanje družbenih vsebin, vednosti, posredovanih od drugih, naloženih v segmentu osebe, imenovanem družbeni jaz, po eni strani in delujočega ali osebnega jaza po drugi«. Osebni jaz, ki je tudi nosilec samozavedanja, vednosti o sebi, opredeljuje sebe, druge in svet okoli sebe na podlagi ustvarjalnega dvogovora ali notranjega dialoga z lastnim družbenim jazom. Temu notranjemu dialogu osebnega in družbenega jaza rečemo mišljenje. Mislim, torej (moj osebni ali delujoči jaz) brskam po svojih zalogah znanja (v svojem družbenem jazu), ki sem jih v interakciji z drugimi ponotranjil v svojem dosedanjem življenju.

V otroštvu in mladosti so procesi ponotranjenja še bolj intenzivni in jim rečemo socializacija. Po Meadu v prvi fazi socializacije, imenovani igra, ko se še ni vzpostavil osebni jaz, oseba bolj ali manj neselektivno in nerefektirano ponotranji vsebine iz okolja. Organizirana igra pa je faza socializacije, ko je osebni jaz že vzpostavljen, ko se oseba že zaveda sama sebe, ko reflektira, »misli sama sebe« v notranjem dialogu med osebnim in družbenim jazom. Takrat se vzpostavijo temelji za samoaktivnost.

Vendar se šele v puberteti osebni ali delujoči jaz razvije v taki meri in obsegu, da se lahko vse bolj kompetentno odloča o sebi, drugih in svetu. Hkrati je subjekt tudi v svoj družbeni jaz medtem nakopičil toliko kompleksnih vsebin iz okolja, da ima njegov osebni jaz dovolj gradiva za obdelavo. Vendar vidimo, da njegovo odločanje ni, vsaj ne v celoti, avtonomno. Odloča se s pomočjo in na podlagi vednosti, podatkov, izkušenj, zalog znanja, ponotranjenih v družbenem jazu. To so ponotranjene interpretacije, konstrukcije realnosti drugih. Na njihovi podlagi poskuša oseba zgraditi, skonstruirati lastne predstave o svetu in razviti lastne, po njenem mnenju čim bolj smiselne in učinkovite načine ali strategije ravnanja. Simbolizirane vsebine drugih so njihove predstave o realnosti. Skupno razlago akterjev v dani družbi sta Berger in Luckmann poimenovala »družbena konstrukcija realnosti« (Berger, Luckmann 1989). Gregor Tomc (1992) pa je na tej podlagi govoril o subjektivnih odzivih, o »osebni konstrukciji realnosti«.

Življenjski svet mladih opredeljuje množica vidikov, ki jim lahko rečemo dejavniki odraščanja (Postrak 2007, 2011, prim. Ule *et al.* 2000, Šelih 2000). Nekateri govorijo o dejavnikih

prestopniškega vedenja (Ule 2000: 143, Šelih 2000), o dejavnih tveganja (Wood, Hine 2009: 7) ali o varovalnih dejavnih (Čačinovič Vogrinčič 2008: 36, Magajna *et al.* 2008: 36). To so torej razsežnosti, vidiki, ki na različne načine, ogrožajoče ali varovalno, vplivajo na življenjski svet mladostnika.

Večina avtorjev navaja pet dejavnikov: spol, družina, šola, vrstniki, vrednote. Nekateri govorijo o štirih sklopih: individualne karakteristike, družina, šola in skupnost (Whyte 2009: 46). Izvori teh opredelitev so še veliko globlji. Tako so nekateri slovenski avtorji že na začetku sedemdesetih let 20. stoletja govorili vsaj o družini, šoli in družbi kot o pomembnih vidikih odraščanja mladostnika: »Problem izvira torej iz otroka samega, iz njegove družine, iz šole in iz družbe v celoti ...« (Galeša *et al.* 1972: 75). In kot pomembno okoliščino dodajajo še spol (*ibid.*: 252).

Naše ugotovitve in misli se nanašajo na dečke, kajti v opisanih mehanizmih nastopa spol kot pomemben faktor: dečki precej drugače reagirajo na frustracijo kot deklice.

Načini dela z mladimi

Že bežen pogled na področje vzgojnih slogov, načinov ali oblik odnosov med starši in otroki kaže, da lahko govorimo o treh konceptualnih skupkih, miselnih sklopih ali paradigmah. V zvezi s tem je recimo Ščuka (2012: 215) napisal:

V zgodovini človeštva so znani trije vzgojni pristopi: pri starih ljudstvih z ustrahovanjem (represivno), pri potrošnikih s popuščanjem (permisivno) in pri ozaveščenih kulturnih narodih s samoobvladovanjem (frustracijsko). Naravna (»po zdravi kmečki pameti«) je vzgoja, ki hkrati vključuje dajanje ljubezni in učenje odgovornosti ter s tem vključuje urjenje samoobvladovanja.

In nadaljuje (*ibid.*):

Ustrahovanje (represivna vzgoja) ne vliva zaupanja, saj gre za strahospoštovanje in vzvišeno nadrejenost staršev (vzgojiteljev) nad otroki, ki morajo ostati ponižni in hlapčevsko vdani. Popuščanje (permisivna vzgoja) omogoča enakovreden (horizontalen) odnos, ki prevečkrat preraste v enakopravnost, ko ni več jasne meje med otroki in starši. Pri pretiranem razvijanju postane otrok pretirano zahteven in obvladuje starše, čeprav je še vedno »s popkovnico« vezan nanje. Vzgoja s samoobvladovanjem (frustracijska vzgoja) omogoča jasen jaz – ti odnos, v katerem ni ukazovanja in kaznovanja, ampak gre za sprejemanje dogovorov v danih okoliščinah ter prevzemanje odgovornosti za dogovorjene naloge. Če otrok dogovorov ne izpolni, naj si sam pripiše posledice. Na videz grobo, vendar izkustveno.

Dinkmayer in McKay (1996: 43) pišeta o treh načinih starševske vzgoje: avtokratskem, permisivnem in demokratičnem. Za avtokratskega je – po njunem – značilno, da ne spoštuje otrok, da jih kritizira in obtožuje. Ne spoštuje otrokovih pravic. Prezema odgovornost za vse probleme. Poučuje, ukazuje in grozi otroku. Odloča o vsem in daje nasvete. Kaznuje, za to uporablja metodo ukinjanja privilegijev, kaznuje tudi s telesno kaznijo. Za permisivni pristop je značilno, pravita, da starš ne spoštuje sebe, ne spoštuje lastnih pravic, služi otroku, otroka prosi, mu pušča, da počne, kar hoče, poskuša upravičiti otrokove napake. Pri demokratičnem pristopu starši spoštujejo otroka in ga sprejemajo takega, kot je, spodbujajo njegovo samospoštovanje, spoštujejo njegove pravice, dopuščajo otrokom, da so odgovorni za lastne težave, puščajo različne možnosti znotraj pravil, vključujejo otroke v odločanje o vprašanih, ki zadevajo tudi njih, z njimi raziskujejo različne možnosti, dopuščajo, da otroci doživijo posledice lastnih odločitev (*ibid.*).

Milica Bergant (1971, 1986) je vzgojne slogove razdelila na represivni vzgojni stil, permisivni vzgojni stil in *laissez faire* ali vsedopuščajočo vzgojo. Njeno razdelitev so potem povzemali številni drugi avtorji. Nekateri so predlagali spremembe ali dopolnitve. Tako Janek Musek (v Resman *et al.* 1999: 54) piše o t. i. avtoritarnem, permisivnem, avtonomnem in demokratičnem pristopu. Pri avtoritarnem pristopu ima ključno vlogo in vpliv učitelj, vzgojitelj, starš, socialni delavec. Pri permisivnem pristopu ima ključno vlogo učenec, mladostnik. Pri avtonomnem pristopu

učenec, mladostnik sprejema odgovornost za svoje ravnanje. Demokratični pristop temelji »na ravnotežju med individualno svobodo in prilagajanjem skupini« (*ibid.*).

Ob tem Musek navaja več razlogov za to, da so posamezni pristopi bolj ali manj (ne)ustrezni. Pri avtoritarnem pristopu so v ospredju vrednote, kot so red, disciplina, izpolnjevanje obveznosti ipd., mladostnik sprejema prevzeto identiteto, je bolj odvisen in pasiven. Pri permisivnem pristopu so vrednote uživanje, svoboda in podobno, identiteta je zmedena, oseba je dezorientirana, primanjkuje ji vztrajnosti in samodiscipline. Pri avtonomnem pristopu oseba lahko razvija ustvarjalnost, samozaupanje in samodisciplino, vrednote so ustvarjalnost, odgovornost, dosežki ipd., identiteta bi naj bila dovršena. Podobno, torej, da »bi naj bila identiteta dovršena«, velja, po mnenju Muska, za demokratični pristop, pri katerem mladostnik razvije vsestransko znanje in kritičnost, občutek za druge in za skupinsko učinkovitost, vrednote so strpnost, solidarnost in podobno, samospoštovanje je večje, višja je raven kognitivnega in moralnega presojanja (*ibid.*).

Po drugi strani Mojca Peček Čuk in Irena Lesar (2009: 133) povzemata opredelitev Milice Bergant. Ob tem navajata, kot pravita sami, vrsto »zadreg, do katerih prihaja po zgornjem pojmovanju vzgojnih stilov« in predlagata preimenovanje. Tako pišeta o represivnem, avtoritarnem vzgojnem stilu, o permisivnem in o interakcijskem ali avtoritativnem vzgojnem stilu (*ibid.*). Ob tem omenimo, da je Diana Baumrind (1966) že v šestdesetih letih 20. stoletja pisala o permisivnem, avtoritarnem in avtoritativnem načinu vzgoje.

Zaradi podobnih razlogov, torej zaradi zadreg pa tudi zaradi nedoslednosti in nejasnosti, ki jih generirajo navedena poimenovanja, bom tudi jaz predlagal preimenovanje omenjenih treh vrst pristopov pri delu z mladimi. Eden od razlogov za to, da mi ne zadošča poskus Peček Čuk in Lesar, je ta, da sta v poimenovanju poudarili enega od – sicer zelo pomembnih, da ne rečem ključnih – vidikov, sestavin vsakega načina vodenja. Namreč vprašanje oblike avtoritete. Menim namreč, da lahko vsak način vodenja opredelimo in od drugih razločimo tako, da ugotovimo, kako so v vsakem posameznem načinu vodenja opredeljene te sestavine odnosa: vprašanje komunikacije, opredelitev vlog udeležencev, vrsta avtoritete, vprašanje odgovornosti in oblika ukrepa. Lahko bi dodali tudi vprašanje ciljev našega delovanja.

Zato predlagam tako poimenovanje: ukazovalni, dogovorni in vsedopuščajoči pristop.

Ukazovalni pristop obsega tisto, kar so različni prej navedeni avtorji imenovali represivni, avtoritarni, tudi paternalistični, pokroviteljski pristop. Komunikacija v tem kontekstu je večinoma enosmerna, z navodili, ukazi, brez pogovora ali dogovarjanja. Ta oblika komunikacije je vpeta v pojmovanje vloge, v kateri se strokovnjak opredeljuje kot ekspert, kot »tisti, ki ve«. Vloge so vsiljene. Mladostnik se tako res lahko počuti kot neprosto voljen uporabnik (Šugman Bohinc *et al.* 2007: 35, prim. tudi Poštrak 2011: 210). Oblika avtoritete je avtoritarna, oprta na položaj, na argument moči. Odgovornost je sicer deklarirano porazdeljena med akterji, v resnici pa je odgovoren samo strokovnjak, saj je mladostnik, kot je ugotavljal Musek (v Resman *et al.* 1999: 54), potisnjen v pasiven položaj in mu njegov položaj ne omogoča možnosti odločanja in s tem, kot bi se izrazil Kroflič (1997: 59), ne omogoča vzpostavitve in razvoja samoomejivne avtoritete. Kroflič pri takem načinu vodenja govori o apostolski avtoriteti (*ibid.*), drugi avtorji pa jo imenujejo zunanja avtoriteta (prim. Prgić 2010: 107). Strokovnjak sicer lahko ob neugodnih in neželenih izidih mladostniku očita, da je on kriv, torej odgovoren za to, kar se je zgodilo. Vendar strokovnjak ob tem ne upošteva, da z mladostnikom ni vzpostavil konteksta skupnega iskanja rešitev, pri katerem bi mladostnik sploh bil v položaju, da bi lahko odločal in bi bil za karkoli odgovoren. Ob tem seveda nikakor ni nujno, da so cilji, kot jih pojmuje in načrtuje tak strokovnjak, tudi cilji mladostnika. Cilji so mladostniku vsiljeni. Ukrepi so prav tako nedogovorjeni, vsiljeni. Imajo obliko kazni in pohval, palice in korenčka. Tako obliko dela lahko najdemo v okviru tradicionalnega modela socialnega dela (prim. Poštrak 2003).

V zvezi z vprašanjem ukrepov, pojmovanih kot kazen in pohvala, naj omenimo še različico t. i. avtoritarnega ali ukazovalnega pristopa. Nekateri avtorji namreč govorijo tudi o pomenu pohvale pri delu z mladimi (Blum 1999). Vendar ti avtorji na splošno ostanejo v pojmovnem ali paradigmatškem okviru ukazovalnega pristopa. Ne upoštevajo niti družbenega konteksta obrav-

navanih mladostnikov. Ranljivi mladostniki so namreč velikokrat pripadniki diskriminiranih, marginaliziranih družbenih skupin. Komunikacija v tem kontekstu je še vedno enosmerna, ukazovalna, nikakor ne dogovarjanje. Vloge so še vedno vsiljene, oblika avtoritete še vedno avtoritarna, odgovornost zunanja, ukrepi pa razumljeni v obliki kazni in pohval. Le da je v njihovem primeru v ospredju pohvala (*ibid.*). V nespremenjenem kontekstu odnosa med strokovnjakom in mladostnikom pa lahko pohvala zlahka postane orodje manipulacije. Mladostnik je še vedno potisnjen v pasiven položaj brez možnosti soodločanja o svojem življenju, le palico je nadomestil korenček.

Tako imenovani permissivni, tudi *laissez-faire*, *laissez-passer*, vsedopuščajoči pristop se je v zgodovini vzpostavil in razvil kot reakcija na omenjeni tradicionalni ukazovalni pristop. Kieran Egan (2009) recimo omenja sredino 19. stoletja in takratni projekt Herberta Spencerja, katerega izhodišče je bilo delo J. J. Rousseauja. Iz nastavkov omenjenih avtorjev, torej Rousseauja, Spencerja in drugih, se je razvilo več med seboj sicer tudi dokaj različnih pristopov, ki jih Egan imenuje progresivni pristopi (*ibid.*). Z nekaj poenostavljanja bi jih lahko opredelili kot permissivni pristopi ali jih vsaj povezali z njimi.

V okviru vsedopuščajočega pristopa komunikacija ni več enosmerna, ukazovalna. Vendar večinoma ne doseže tiste ravni ali oblike, ki ji Pask pravi *conversation* ali pogovor (prim. Šugman Bohinc 1996: 403). Udeleženci v odnosu se sicer pogovarjajo, vendar se ne dogovarjajo o skupnem početju. Ni torej vzpostavljen dogovor o delovnem odnosu. Eden od razlogov za to je tudi opredelitev vlog. Vloge so nejasne, tudi nedogovorjene. Ali pa so strokovnjaki in mladostniki opredeljeni kot nekakšni »prijatelji«. Avtoriteta je prikrita, kot meni Kroflič (1997: 59), ko gre za načrtno permissivno ali vsedopuščajočo vzgojo, in – bi dodali – odsotna, ko recimo starši ali tudi kak strokovnjak ne zna ali zmore vzpostaviti ustreznega odnosa z mladostnikom. Zato tudi ukrepi ne morejo biti jasno opredeljeni, še manj dogovorjeni. Mladostnik ne more razviti lastne, notranje ali samoomejitvene odgovornosti (*ibid.*). Mladostnik ne dobi jasnih navodil, razlag, kaj se bo zgodilo, če ne bo upošteval pravil ali ravnal v skladu z dogovori.

Dogovorni način dela z mladostniki

Načela, ki sestavljajo sodobno doktrino socialnega dela na sploh in socialnega dela z mladimi še posebej, niso od včeraj. Čeprav smo v uvodu govorili o sodobnih paradigmatiskih prelomih znotraj družboslovja, posebej od konca šestdesetih let, do opredelitve doktrinarnih načel sodobnega socialnega dela, že bežen pogled na zgodovino raznih oblik dela z mladimi pokaže, da so strokovnjaki že ves čas razvijali in predstavljali načela dela z mladimi, ki jih lahko tudi mi vzamemo kot ustrezna. Seveda so bila nekatera načela še nedorečena ali pa menimo, da so ustrezni le posamezni segmenti tistih načel, vendar lahko sledimo dolgemu nizu razvoja teh načel.

Najprej omenimo domači avtorici Katjo Vodopivec in Milico Bergant (prim. Poštrak 1987). Zelo zanimiva so tudi načela dela, ki jih je že v drugi polovici šestdesetih razvil, raziskoval in potem na začetku sedemdesetih dorekel in objavil Thomas Gordon (1983). Začnimo torej z njim. Že prvi stavki uvoda njegove knjige, ko govori o odnosu med učiteljem in učencem, zvenijo zelo sodobno: »Poučevanje ni omejeno le na odnos med učiteljem in učencem, ampak je del vsakdanjega življenja.« (*Op. cit.*: 7.) Gordon sicer na drugih mestih priročnika eksplicitno ne omenja morebitnih teoretskih virov, vendar izraz »vsakdanje življenje« nezmotljivo spomni na fenomenologijo, ki smo jo na začetku tega besedila že omenjali kot pomemben vir za sodobne premike v družboslovju.

Komunikacija

V nadaljevanju Gordon kot srž odnosa med učiteljem in učencem, v našem primeru med socialnim delavcem in mladostnikom, omeni komunikacijo, posebej njen vidik, ki ga imenuje sporazumevanje (*ibid.*: 8). Na sploh je njegov priročnik namenjen predstavitvi dobrih načel ali metod komuniciranja, za katere pravi, da so »preverjene« (*ibid.*: 10). Posebej poudari »preprosto

metodo, s pomočjo katere se učitelj prepriča, ali razume sporočilo resnično tako, kot bi to želel učenec. To bo učencu tudi dalo občutek, da ga je učitelj ne le slišal, ampak tudi razumel.« (*Ibid.*: 9.)

Podobno zamisel razvija Pask (1992) v Šugman Bohinc (1996: 403):

Za Paska sta osebi A in B v razgovoru takrat, ko skozi svojo aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje osebne koncepte /Ta in Tb/ o nekem enotno imenovanem dogodku ali stvari /T/, tako da rezultat njunega razgovora pomeni obogatitev njunih osebnih konceptov, morda pa tudi njuno delitev enega ali več skupnih /tarčnih, javnih/ konceptov /Tab/, pri čemer obe osebi ohranjata svojo medsebojno različnost.

Na to se navezujeta tudi Jeriček Klanšček in Kordeš (2001: 275–276), ki se očitno opirata na fenomenologijo in sistemsko teorijo, ko pišeta o komunikaciji kot spiralnem približevanju. Začneta s »tradicionalno teorijo komunikacije«:

Komunikacija oz. pogovor se »vzpostavi«, ko pošiljatelj pošlje prejemniku informacijo, katere pomen je zaobsežen v njej sami. Pošiljatelj ima namen prejemniku sporočiti oz. posredovati neko misel, ki govori o objektivnem ali o subjektivnem svetu, sprejemnik sprejme signale, jih dekodira in jim da svoj pomen (jih interpretira).

To opredelitev problematizirata z dvema vprašanjema (*op. cit.*: 276):

Prvi problem, ki si ga ob tako opredeljeni komunikaciji zastavimo, je, ali gre pri komunikaciji resnično za prenašanje informacij drugemu. Drugo vprašanje pa je, ali lahko komunikacijo raziskujemo in opisujemo kot trivialni sistem.

V nadaljevanju opredelita komunikacijo kot spiralno približevanje (*ibid.*: 281):

Kaj misliva z izrazom spiralno približevanje? To je zvezen proces počasnega in obojestranskega spreminjanja udeležencev interakcije. Zveznost je biološko utemeljena, saj je nujna za delovanje kognicijskega aparata. Za prekinitvev ustaljenega načina delovanja (spoznavanja) in za začetek novega, drugačnega, ki bi omogočalo širjenje sveta oz. njegovo spreminjanje, je treba ugotoviti, kako smo se »naučili« starega.

Skleneta s štirimi poglobilnimi značilnostmi komunikacije kot spiralnega približevanja (*op. cit.*: 282–283):

1. dovolj je, da se eden od udeležencev v komunikaciji odloči za drugačen način spoznavanja;
2. tisti, ki se je odločil za spiralno približevanje, se mora zavedati, da je to proces raziskovanja svojih meja, ne pa spoznavanje objektivnega drugega;
3. gre za vztrajno obnavljanje pripravljenosti za spremembe (pogosto neopazne) svojega kognicijskega reliefa;
4. odgovornost, zavedanje dejstva, da bo imela komunikacija, ne glede na to, kakšno pot bo ubrala, vpliv na oba udeleženca.

V zvezi z vprašanjem, »kako smo se 'naučili' starega sveta«, se lahko navežemo na že omenjeno teorijo G. H. Meada (1934, prim. Postrak 1994), ki »učenje' starega sveta« predstavlja kot ponotranjenje vsebin iz okolja, torej navad, šeg, običajev, zalog znanja, skratka kulture, in skladiščenje teh v družbenem jazu. O tem pišeta tudi Berger in Luckmann (1989), ki sicer opozarjata, da »popolna socializacija v antropološkem pogledu ni mogoča« (prim. Postrak 2002: 261), da se torej noben subjekt ne »nauči' starega sveta« tako, kot so ga posredovali ali želeli posredovati njegovi predniki in sodobniki, torej pomembni ali posplošeni drugi (Mead 1934). Vedno ga re-interpretira, poustvari, re-konstruira. Kot meni Maurice Godelier: človeška bitja v nasprotju s socialnimi živalmi ne le živimo v skupnosti, temveč jo ustvarjamo, da bi (sploh) lahko živeli (cit. Carrithers 1992: 1, 49, prim. Postrak 2001: 209, 214).

Gordon (1983: 32) opozori na vprašanje, »kdo ima problem«. Ali ima problem učitelj, v našem primeru socialni delavec? Recimo lastne težave, s katerimi se mora ubadati, ko stopa v odnos z mladostnikom. Ali pa ima problem učenec, mladostnik? Torej ranljivi mladostnik. To so lahko težave, ki jih ima mladostnik od doma, iz šole, od vrstnikov ali kaj podobnega. Tu se navezujemo na prej omenjeni koncept dejavnikov odraščanja mladih.

Gordon (*op. cit.*: 35–60) v nadaljevanju podrobno opiše, kaj lahko v razredu naredijo učitelji, ko imajo problem učenci, in kaj morajo narediti učitelji, ko imajo problem oni.

Gordon (*op. cit.*: 37–43) omenja ovire na poti h komunikaciji, kot so: ukazovanje, grožnje, moraliziranje, sugeriranje, poučevanje, kritiziranje in sramotenje, etiketiranje, interpretiranje, diagnosticiranje, navzkrižno zasliševanje, sarkazem. Rešitev vidi v jeziku sprejemanja (*ibid.*: 44):

Osnova tega komuniciranja je sprejemanje. To pomeni, da človeka, s katerim imamo opravka, sprejmemo takega, kot je. Dajemo mu torej potrditev za to, kakršen je, in to mu seveda omogoča, da se razvija, da konstruktivno rešuje probleme ipd.

Podobno tudi Glasser (2002: 19–20) piše o oblikah, ki komunikacijo blokirajo ali krepijo. Sedem uničujočih navad, ki uničujejo odnose: grajanje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje in podkupovanje ljudi, da bi jih nadzorovali. Potem predlaga sedem povezovalnih navad, ki jih dosežemo s skrbnostjo, zaupanjem, poslušanjem, podpiranjem, prispevanjem, prijateljstvom, spodbujanjem.

Dinkmayer in McKay (1996: 67) pišeta o jeziku opogumljanja in navajata primere izjav, ki otroka ali mladostnika opogumijo in podprejo, in tistih, ki ga kritizirajo in omalovažujejo. V nadaljevanju se tudi ona – podobno kot Gordon – vprašata, kdo ima problem, potem pa raziskujeta možne rešitve, kadar ima problem otrok in kadar ga ima starš (*ibid.*: 108–122).

Vloge

Vse navedeno lahko umestimo v kontekst stanj jaza Erica Berna (2007, 2011), ki jih lahko povežemo z opredelitvijo naše vloge v odnosu do otroka in mladostnika. Berne (2011: 8, prim. tudi 2007: 29) trdi:

Stanje jaza je mogoče opisati fenomenološko kot skladen sistem čustev osebe, operacionalno kot niz skladnih načinov vedenja, pragmatično pa kot sistem čustev, ki motivira niz vedenjskih obrazcev.

In nadaljuje, »da Starš, Odrasli in Otrok niso koncepti kot superego, ego in id, temveč fenomenološke realnosti« (Berne 2011: 13). In še (*op. cit.*: 19):

Eden od težjih vidikov strukturalne analize v praksi je dopovedati pacientu (ali študentu), da Otrok, Odrasli in Starš niso ideje ali zanimivi neologizmi, temveč da se nanašajo na dejansko realnost.

Opredelitev stanj jaza Otroka, Odraslega in Starša je preveč kompleksna, da bi jo tu lahko ustrezno in dovolj temeljito povzeli. Zato le nekaj nujnih opazk, s katerimi želim pokazati, zakaj lahko stanja jaza plodno uporabimo pri naših analizah. Berne (2007: 29) najprej našteje:

1.) stanja jaza, ki spominjajo na starševske like, 2.) stanja jaza, ki so avtonomno usmerjena k objektivnemu upoštevanju realnosti, in 3.) tista stanja jaza, ki predstavljajo arhaične ostanke in so še vedno aktivna ter fiksirana v zgodnjem otroštvu. Tehnično jih poimenujemo eksteropsihična, neopsihična in arhepsihična stanja jaza, v pogovornem jeziku pa Starš, Odrasli in Otrok.

Berne meni (*ibid.*), da

... ima vsak posameznik v vsakem trenutku v določeni socialni skupini na voljo stanje jaza Starša, Odraslega in Otroka. Glede na svojo stopnjo pripravljenosti prehaja iz enega stanja jaza v drugega.

Ko smo v stanju jaza Starša, trdi Berne (*ibid.*):

Zdaj si v istem duševnem stanju, kot je bil nekoč eden od tvojih staršev (ali nekdo, ki je bil v tej vlogi), in se odzivaš, kakor bi se on; z enako držo, kretnjami, besednjakom, čustvi in podobno.

Stanje jaza Odrasli pomeni: »Pravkar si opravil avtonomno, objektivno oceno problema, ki ga zaznavaš, in z razmišljanjem si prišel do zaključkov brez predsodkov« (*ibid.*: 30). Stanje jaza Otroka pa pomeni: »Način in namen tvojega reagiranja je enak tistemu, kot je bil, ko si bil še

zelo majhen deček ali deklica« (*ibid.*). Pomembno je dodati, da so stanja jaza »normalni psihološki pojavi« (*ibid.*: 32).

V Otroku se nahajajo intuicija, kreativnost, nagon spontanosti in uživanja. Odrasli je nujen za preživetje. Kot računalnik procesira informacije in izračunava verjetnosti, ki so bistvene za učinkovito soočanje z zunanjim svetom. [...] Ostale naloge Odraslega so v uravnavanju aktivnosti Starša in Otroka ter njihovih medsebojnih vplivov.

Stanje jaza Starša ima dve pglavitni nalogi:

S prvo omogoča posamezniku učinkovito vedenje, kot je denimo starševanje otrokom ... [druga] ... pa je, da omogoča prihranek časa in energije z avtomatizacijo številnih reakcij in odzivov. Številne stvari opravimo, ker »je tako prav«. (*Ibid.*: 33.)

V stanju jaza Starša se torej opiramo na naučene in ponotranjene, zavestne in podzavestne vsebine, naložene v družbenem jazu (Mead 1934).

Ko smo v družbeni vlogi starša, učitelja ali svetovalnega delavca, ko torej vzgajamo, poučujemo in svetujemo, smo večinoma v stanju jaza Starša. Seveda je najustreznejši, najbolj celovit odnos vzpostavljen takrat, ko ne izključimo nobenega od stanj jaza. Ko torej delujemo v stanju vseh treh jazov. Ko Starš predstavlja skrbnost in odgovornost, Odrasli samostojnost in odločanje, Otrok pa ustvarjalnost in izvirnost. Berne (2007: 33) recimo trdi: »Sicer pa Starš, Odrasli in Otrok zaslužijo vsi enako mero upoštevanja in imajo svoje spoštljivo mesto v polnem in ustvarjalnem življenju«. Težave se pojavijo, »šele ko kateri od njih moti zdravo ravnovesje« (*ibid.*). Za naš diskurz je pomembno omeniti, da smo v stanju jaza Starša lahko spoštljivi in odgovorni, lahko pa smo tudi omalovažujoči in pokroviteljski. Odvisno, kakšne vzorce »starševanja« smo ponotranjili. V stanju jaza Otroka smo lahko ustvarjalni in spontani, lahko pa smo nemočni in pasivni. Naša vloga starša ali strokovnega delavca, ki dela z mladimi, je torej: v stanju jaza Odraslega »uravnavati aktivnosti« spoštljivega in odgovornega Starša in ustvarjalnega in spontanega Otroka. To je temelj za soustvarjanje rešitev skupaj z otrokom ali mladostnikom.

Vrsta avtoritete

Naslednji segment, ki ga moramo obdelati, je vprašanje avtoritete. Prav pretresljivo sodobno in aktualno zveni, kar je Gordon (1983: 15) o »nezdružljivosti avtoritarnosti in permisivnosti« zapisal pred več kot štiridesetimi leti:

Pogosto je mogoče slišati pritožbe na račun šole, češ da je preveč nazadnjaška, preveč omejuje učence ipd. Po drugi strani pa slišimo tudi prav obratno, češ da je preveč popustljiva, da dopušča učencem preveč svobode, da ni nobene discipline več ipd. Enake očitke naslavlja na starše tudi šola, da so po eni strani preveč zahtevni in nasilni do svojih otrok ali pa da se zanje premalo menijo, da jim vse dopustijo.

V zadnjem času komentatorji raje uporabljajo izraz, da so starši preveč »zaščitniški«. Gordon (*ibid.*) opozarja, da

sta obe možnosti enako slabi, saj pomenita razreševanje vprašanja, kdo naj ima prednost, kdo je torej močnejši in se mu mora podrejati. Namesto tega ponujamo tretjo možnost, reševanje konflikta brez zmagovalca oz. brez poraženca, to pomeni, da poskušamo vzpostaviti red in pravila v šolskem razredu brez uporabe moči, ne da bi to za kogarkoli pomenilo poraz ali zmago.

Na žalost je danes glede opredelitve avtoritete še vedno veliko nejasnosti. S tem vprašanjem se je ukvarjala množica avtorjev, ob že navedenih (Baumrind 1966, Gordon 1983, Bergant 1971, 1986, Kroflič 1991, 1997, Kristančič 1995, Dinkmeyer, McKay 1996, Postrak 2003, Peček Čuk, Lesar 2009, Prgić 2010 idr.) tudi Kuhar in Reiter (2013), a se zdi, da med strokovno javnostjo še vedno niso razčiščeni niti osnovni pojmi. Indikativno je recimo vprašanje, »ali imajo dandanes učitelji še dovolj avtoritete«? Pri tem vprašanju ni jasno, o kateri avtoriteti se sprašujemo. O avtoritarni, torej o avtoriteti, oprti na položaj, ali o avtoritativni, torej o avtoriteti, oprti na strokovno znanje in kompetence? Jasno je, da mora strokovnjak ali starš

imeti določeno avtoriteto. Ne nazadnje smo spoštljivi in tudi odgovorni zavezniki otrok in mladostnikov. Odgovorni smo lahko le, če imamo kompetence, sposobnosti, znanja za delo z mladimi. Torej govorimo o vrsti avtoritete, ki ji rečemo avoritativna, oprta na znanje, pristojnosti. Odgovorni smo lahko, če razumemo mladost kot prehodno obdobje z za to obdobje značilnimi vidiki in potrebami mladih (prim. Mrgole 2003, Mrgole, Mrgole 2013). Če torej poznamo in razumemo življenjski svet mladih. In če imamo temu ustrezno prilagojene in razvite koncepte dela z mladimi.

Odgovornost

V zvezi z odgovornostjo Gordon (1983: 11) omenja tri lastnosti učencev, ki jih je treba skrbno vzgajati: odgovornost, samokontrola in neodvisnost.

Jani Prgić (2010: 16) je pojem »dogovorni način dela z mladostniki« (Poštrak 2006) dopolnil z izrazom »odgovorni«:

Dober medsebojni odnos je temeljni odnos med učiteljem in učencem, ki pa je možen le v demokratičnem/sodelovalnem/neprisilnem oz. ODgovornem-DOgovornem stilu vodenja.

V podobnem kontekstu se giblje Robi Kroflič. Najprej predstavi tri modele moralne vzgoje: kulturno-transmisijski, permissivni in procesno-razvojni (Kroflič 1997: 25). Nanje veže tri vrste avtoritete, ki jih poimenuje: apostolska avtoriteta, značilna za klasično patriarhalno vzgojo, prikrita avtoriteta vzgojnega okolja, značilna za permissivno pedagoško gibanje, in:

nastajajoči koncept samoomejitvene avtoritete, ki v največji meri omogoča podporo obema sklopoma otrokovih razvojnih potreb: potreb po varnosti in sprejetosti in potreb po postopnem rahljanju avtoritarne navezanosti in osvobajanju (*op. cit.*: 59).

V okviru samoomejitvene avtoritete bi se naj mladostnik odločal za določene vrste dejavnosti in upoštevanje pravil zaradi lastnega prepričanja, lastnih vrednot, lastne odgovornosti.

Ukrepi

V tem kontekstu ukrepov ne razumemo kot kazni in pohvale. Razumemo jih kot prevzemanje odgovornosti za svoje ravnanje. Seveda je jasno, da ranljivi mladostniki velikokrat ne morejo vzpostavljati take samoomejitvene avtoritete. Zato je ena ključnih nalog socialnih delavcev pri delu z ranljivimi mladostniki, da si skupaj z njimi prizadevamo za to, da bodo sposobni prevzeti nadzor nad lastnim življenjem in se avtonomno, odgovorno odločati. Dogovorni pristop to omogoča, omogoča pa tudi učinkovit delovni odnos z mladostnikom.

Sklep

Vse omenjene sestavine dogovornega odnosa so med seboj prepletene in se navezujejo druga na drugo. Z mladostnikom moramo vzpostaviti ustrezno komunikacijo z jezikom sprejemanja in opogumljanja. Pogovor mora biti spoštljiv, izhajati moramo iz jasno opredeljene vloge, odgovornega odraslega, spoštljivega in odgovornega zaveznika. Razumeti moramo potrebe mladostnika. Na tej vednosti in znanjih za delo z mladimi zgradimo in utemeljimo svojo avtoriteto kot kompetentni strokovnjaki; tudi naš odnos z njimi vzpostavlja avtoriteto, ne samo strokovno znanje. Upošteevamo življenjski svet mladostnika in skupaj z njim povečujemo njegovo sposobnost za odgovornost zase in za svoje življenje, torej na podlagi samoomejitvene avtoritete. Ukrepe oblikujemo in dorečemo skupaj z mladostniki, da jih razumejo kot prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja. Ob tem se opiramo na razvita doktrinarna načela sodobnega socialnega dela. Vsa ta načela moramo dobro razumeti in jih celovito udejanjati.

Viri

- Baumrind, D. (1966), Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 4: 887–907.
- Bergant, M. (1971), Permisivna in represivna vzgoja. *Sodobna pedagogika*, XXII, 5–6: 191–203.
- (1986), Permisivna in laissez-faire ali vsedopuščajoča vzgoja. *Sodobna pedagogika*, XXXVII, 1–2: 7–15.
- Berger, P., Luckmann, T. (1989), *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Berne, E. (2007), *Katero igro igraš?: temeljna knjiga o psiholoških igrah v medčloveških odnosih*. Ljubljana: Simesis.
- (2011), *Transakcijska analiza v psihoterapiji: sistematična in individualna socialna psihiatrija*. Ljubljana: Inštitut za psihoterapijo transakcijske analize.
- Blum, P. (1999), *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Carrithers, M. (1992), *Why humans have cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1996), Socialno delo z družino (prispevek k doktrini). *Socialno delo*, 35, 5: 395–402.
- (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- (2011), Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvorni delovni projekt pomoči. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izvorni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005), *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dinkmeyer, D., McKay, D. G. (1996), *Rising a responsible child: how to prepare your child for today's complex world*. New York: A Fireside Book.
- Dragoš, S. (1994), Socialno delo – sistemski vidik I–III. *Socialno delo*, 33, 2, 3, 4.
- Egan, K. (2009), *Zgodovina pedagoške zmote*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Flaker, V. (2012), *Direktno socialno delo*. Ljubljana: Založba lcf.
- Galeša, M., Gartner, B., Palir, R. (1972), *Vzroki osipa v osnovni šoli* Maribor: Založba Obzorja.
- Glasser, W. (2002), *Nesrečni najstniki: kako naj starši in učitelji poiščejo stiki z njimi*. Radovljica: Mca.
- Gordon, T. (1983), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Heidegger, M. (1989 a), Znanost in osmislitev. *Nova revija*, 83/84: 396–405.
- (1989 b), O vprašanju določitve mišljenja. *Nova revija*, 85/86: 700–705.
- (1990), Konec filozofije in naloga mišljenja. *Nova revija*, 101/102: 1266–1274.
- Howe, D. (1987), *An introduction to social work theory*. Aldershot, Hants: Ashgate.
- Hribar, T. (1993), *Fenomenologija I*. Ljubljana: Slovenska matica.
- (1995), *Fenomenologija II*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Husserl, E. (1991), *Kriza evropskih nauka i transcendentalna fenomenologija*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Jeriček Klanšček, H., Kordeš, U. (2001), Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, 40, 5: 275–287.
- Kristančič, A. (1995), *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, AA Inserco.
- Kroflič, R. (1991), O avtoriteti nekoliko drugače... *Sodobna pedagogika*, 3–4: 148–155.
- (1997), *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Založba Vija.
- Kuhar, M., Reiter, H. (2013), Towards a concept of parental authority in adolescence. *CEPS Journal*, 3, 2: 135–155.
- Madsen, C. W. (1999), *Collaborative therapy with multi-stressed families – from old problems to new futures*. London: The Guilford Press.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Milošević Arnold, V., Postrak, M. (2003), *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba, Knjižna zbirka Scripta.
- Mrgole, A. (2003), *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Maribor: Aristej.
- Mrgole, A., Mrgole, L. (2013), *Izštekani najstniki in starši, ki štekajo: starši – tukaj in zdaj*. Kamnik: Zavod Vežal.
- Pask, G. (1992), *Interactions of actors: theory and some applications*. Amsterdam: Universiteit Amsterdam.
- Peček Čuk, M., Lesar, I. (2009), *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Postrak, M. (1987), Nekaj izhodišč za delo na področju preprečevanja odklonskih pojavov med mladimi na Centru za socialno delo občine Ljubljana-Center. *Socialno delo*, 26, 4: 274–283.
- (1994), V znamenju trojstev. *Socialno delo*, 33, 4: 325–342.

- (2001), Antropološki zorni kot. *Socialno delo*, 40, 2–4: 207–229.
 - (2002), Subjekt in intersubjektivnost. *Socialno delo*, 41, 5: 249–271.
 - (2003), Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. *Šolsko svetovalno delo*, VIII, 3–4: 26–33.
 - (2006), Nasilje kot sporočilo. *Šolsko svetovalno delo*, 11, 3–4: 3–8.
 - (2007), Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo*, XII, 1/2: 11–17.
 - (2011), Prispevek socialnega dela pri preprečevanju opuščanja šolanja. V: Javrh, P. (ur.), *Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (202–218).
- Prgič, J. (2010), *Šolska in vrstniška mediacija: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. (1999), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schutz, A., Luckmann, T. (1973), *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ščuka, V. (2012), *Država v megli: oblikovanje osebnosti šolarjev*. Nova Gorica: Šola osebnosti.
- Šelih, A. (ur.) (2000), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.
- Šugman Bohinc, L. (1996), Socialno delo – znanost? *Socialno delo*, 35, 5, 403–405.
- Šugman Bohinc, L., Rapoša Tajnšek, P., Škerjanc, J. (2007), *Življenjski svet uporabnika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tomc, G. (1992), Osebna konstrukcija realnosti. *Družboslovne razprave*, 13: 62–78.
- Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. (2000), *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Založba Aristej.
- Whyte, B. (2009), *Youth justice in practice, making a difference*. Bristol: The Policy Press.
- Wood, J., Hine, J. (ur.) (2009), *Work with young people*. London: Sage Publications.