Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Vid Arnež

Psihosocialna pomoč učencem z vidika socialnega dela

Magistrsko delo

Ljubljana, 2023

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Vid Arnež

Psihosocialna pomoč učencem z vidika socialnega dela

Magistrsko delo

Študijski program: Duševno zdravje v skupnosti

Mentor: doc .dr. Milko Poštrak

Ljubljana, 2023

Zahvaljujem se doc. dr. Milku Poštraku za sprejem mentorstva, svetovanje in strokovno pomoč pri nastajanju magistrskega dela.

Hvala družini.

In predvsem hvala vam, Petra, Tevž in Maks, za vse.

POVZETEK

Psihosocialno pomoč pogojuje pogled na razumevanje duševnega zdravja, duševnih težav in njihovih vzrokov. V magistrskem delu izhajam iz predpostavke, da omenjenih fenomenov ne moremo togo opredeljevati v smislu fizične stvarnosti, ki jo lahko identificiramo in preučujemo, temveč kot fenomene, neločljivo povezane z zbirko prepričanj in verovanj, ki jih ustvarjamo ljudje v medsebojnih interakcijah. V uvodu se oprem na tezo, da se razumevanje posameznika in duševnega zdravja kot objektov znanosti, ki ju je moč empirično preučevati, odraža v medicinskem diskurzu, ki do posameznika in psihosocialne pomoči zavzema izrazito normativno držo. Namesto ozke klasifikacije psihološkega sveta, ki patologizira predvsem posameznika, poudarjam potrebo po refleksiji socialnega konteksta.
V uvodnem delu poudarim, da razumevanje subjektivnosti posameznika ne more temeljiti na individualno-specialistični obravnavi, temveč je pozornost treba nameniti razumevanju prepletu sistemov, v katerih delujemo in na podlagi katerih se izoblikujemo. Pri tem izpostavim pomen in vlogo socialnega dela, ki kot akademska disciplina poteka na stičišču psihične in socialne ravni. Psihosocialno pomoč z vidika socialnega dela umestim prek konstruktivistično-interpretativne in sistemske paradigme ter jo postavim v vzgojno-izobraževalni kontekst oziroma delovanje šolske svetovalne službe. Kot eno izmed osrednjih načel socialnega dela navedem pomen prepletanja znanstvenega spoznanja in laične – subjektivne – izkušnje, ki jo predstavljajo posamezna prvoosebna spoznanja mladih zajeta v študiji Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav (Dekleva idr., 2018). Koncepte socialnega dela povežem s Programskimi smernicami za svetovalno delo (2008) oziroma novim predlogom Programskih smernic svetovalnega dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023), pri čemer poleg potrebe po upoštevanju kontekstualnosti izpostavim pomen (socialnodelovnega) odnosa. Socialnodelovni odnos utemeljim s pomočjo razumevanja vlog, etike skrbi, avtoritete in komunikacije. Ugotavljam, da socialno delo s svojimi koncepti, metodami in pristopi lahko odgovarja na potrebe mladih, ki si želijo, da se jih v procesih psihosocialne podpore ne obravnava kot objekte temveč subjekte pomoči.

Ključne besede: duševno zdravje, psihosocialna pomoč, socialno delo, kontekst, socialnodelovni odnos

TITLE: Psychosocial assistance to students from the perspective of social work

ABSTRACT

Psychosocial support is conditioned by a view of understanding mental health, mental health problems or attributing their causes. In my master's thesis, I start from the assumption that these phenomena should not be rigidly defined in terms of a physical reality that can be identified and studied, but as phenomena that are inseparable from the collection of beliefs and belief systems that we humans create in our interactions with each other. In the introduction, I argue that the understanding of the individual and of mental health solely as objects of science that can be empirically studied is reflected in a medical discourse that adopts a highly normative stance towards the individual and psychosocial support. Instead of a narrow classification of the psychological world, which pathologises the individual above all, I stress the need to reflect on the social context. In my introduction, I point out that understanding the subjectivity of the individual cannot be based on individual specialist treatment, but that attention must be paid to understanding the interactions of the systems in which we operate and on which we are formed. I would like to highlight the importance and role of social work, which as an academic discipline operates at the interface of the psychological and the social. From a social work perspective, I situate psychosocial support through a constructivist-interpretive and systemic paradigm and place it in the educational context or the work of the school counselling service. As one of the central principles of social work, I cite the importance of the interplay between scientific knowledge and lay subjective experience, represented by the individual personal experiences of young people captured in the study entitled *Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav*, Dekleva et al., 2018 (Accessibility of organised forms of support to young people with psychosocial and mental health difficulties and the contexts of these difficulties). I link the concepts of social work to the Slovenian Programme guidelines for counselling (2008), and proposals for the Program guidelines for counseling work in educational institutions (2023) highlighting the importance of (social-work) relationships in addition to the need to be contextual. I ground the social-work relationship through an understanding of roles, ethics of care, authority and communication. I find that social work, through its concepts, methods and approaches, can respond to the needs of young people who want to be treated as subjects rather than objects in psychosocial support processes.

Keywords: mental health, psychosocial assistance, social work, social context, social-work relationship

KAZALO

1 UVOD 1

1.1 Problem 3

1.2 Metodologija 4

2 RAZUMEVANJE DUŠEVNEGA ZDRAVJA 4

2.1 Intersubjektivnost in duševno zdravje 11

3 PSIHOSOCIALNA POMOČ 15

3.1 Psihosocialna pomoč s perspektive socialnega dela 15

3.1.1 Konstruktivistično-interpretativni vidik 17

3.1.2 Sistemski vidik 21

4 KONTEKST PSIHOSOCIALNE PODPORE IN POMOČI 25

4.1 Dejavniki v kontekstu psihosocialnih razmer osebe 25

4.1.2 Družina 27

4.1.3 Šola 29

5 SOCIALNODELOVNI ODNOS 40

5.1 Vloge v psihosocialnem odnosu pomoči 41

5.2 Etika skrbi 44

5.3 Avtoriteta 47

5.3.1 Odnosno-moralni vidik in krepitev moči 49

5.4 Komunikacija 52

6 UGOTOVITVE 55

7 LITERATURA 60

1 UVOD

Razumevanje psihosocialne pomoči je večplastno in je ni moč ločiti od sodobne družbene klime, ki za razliko od preteklosti ni več religiozna, temveč terapevtska, kot poudarja Lasch (2012). Ljudje danes hrepenimo predvsem po občutku oziroma trenutni iluziji osebnega dobrega počutja, zdravja in duševne varnosti (prav tam) in zaradi zapovedovanja po nenehni introspekciji zapostavljamo paradoks, da psihosocialne pomoči, ki je razumljena predvsem kot mehanizem za doseganje duševnega zdravja, (zmotno) nismo sposobni povezati z okoliščinami oziroma družbenim kontekstom, ki nemalokrat predstavlja glavni vzrok duševnih stisk in težav. Duševno zdravje s pomanjkanjem občutka za skupnost doživljamo kot izrazito osebno kategorijo, ki jo je kot (potrošno) dobrino potrebno uporabiti zase oziroma jo vnovčiti v pehanju za lastno uspešnost. Zavezniki pri doseganju duševnega zdravja oziroma nosilci psihosocialne pomoči postajajo strokovnjaki različnih disciplin, ki ljudi predvsem spodbujajo, da svoje potrebe in interese individualizirajo ter uskladijo z neoliberalno ideologijo napredka oziroma »emancipirajo« s splošno veljavnimi družbenimi vrednotami. Duševno zdravje in psihosocialna pomoč tako zapadeta v primež koncepta normalnosti oziroma razumevanja »naravnega«, ki je še vedno zaznamovano predvsem z razvojem in pomembnostjo naravoslovnih znanosti in njenih empiričnih metod.

V uvodu magistrskega dela poskušam izpostaviti pomen družbene konstrukcije pojma duševnega zdravja, ki (še vedno) kot izrazito osebna in zasebna kategorija preko medicinskega diskurza odgovornost prenaša (izključno) na posameznika, ki je v primeru neuspeha in stisk patologiziran[1]. Pridružujem se mnenju, da je pojem duševnega zdravja potrebno reflektirati tudi s preseganjem objektivno-medicinskega diskurza, pri čemer si pomagam z vidikom intersubjektivnosti. Slednji s poudarkom na intersubjektivnih sistemih oziroma medsvetjih opozarja, da razumevanje subjektivnosti posameznika ne more temeljiti zgolj na individualni obravnavni, temveč je potrebno pozornost nameniti reflektiranju sistemov v katerih delujemo in na podlagi katerih se izoblikujemo. V magistrskem delu pozornost posvečam stičišču psihične in socialne ravni (posameznika), ki je v domeni socialnega dela kot akademske

[1] Beseda patologija oziroma njene izpeljanke so v magistrskem delu uporabljane kot del terminologije medicinskega diskurza. Psihosocialni prijem v jeziku socialnega dela, kot izpostavlja Lamovec (1993), ne uporablja medicinskih diagnoz, temveč kontekstualizirane opise problemov in stisk.

discipline. Psihosocialno pomoč vidika socialnega dela poskušam umestiti preko konstruktivistično-interpretativne ter sistemske paradigme in jo postaviti v vzgojno-izobraževalni kontekst oziroma delovanje šolske svetovalne službe. Pri tem upoštevam, da socialno delo kot znanstvena disciplina poudarja pomen prepletanja znanstvenega spoznanja in laične – subjektivne oziroma emske izkušnje (subjekta). Z vidika sistema šole se opredelim do razumevanja splošnega vzgojno-izobraževalnega namena, dejavnikov tveganja in konceptov dela šolske svetovalne službe, pri čemer upoštevam tudi prvoosebna spoznanja mladih zajeta v študiji Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav (Dekleva idr., 2018). Koncepte socialnega dela kot akademske discipline povežem s Programskimi smernicami za svetovalno delo (2008) oziroma predlogom Programskih smernic svetovalnega dela v vzgojno izobraževalnih zavodih (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023) in jih poskušam umestiti v vzgojno-izobraževalni sistem. Skupni stičišči svetovalnega dela in socialnega dela kot akademske discipline razumem predvsem v potrebi po upoštevanju kontekstualnosti in pomenu odnosa.

S pomočjo študije Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav (Dekleva idr., 2018), ki zajemajo sporočila in predloge mladih pri razumevanju psihosocialne podpore in pomoči, se v drugem sklopu magistrskega dela opredelim do pojma socialnodelovni odnos, pri čemer ga poskušam konceptualizirati preko razumevanja vlog, (etike)skrbi, avtoritete in komunikacije.

V magistrskem delu poskušam z analizo izbrane literature in raziskav pritrditi spoznanju, da socialno delo s svojo pristranskostjo in transverzalnostjo (Flaker, 2006), ki kritično naslavlja »čisto« in »homogeno« območje bivanja in s subtilnim razumevanjem delovnega odnosa, pripomore, da se v šolskem svetovanju z upoštevanjem prvoosebne perspektive in konteksta, pomoč ne dojema v svojem remedialnem smislu, ki temelji na patologiziranju posameznika in zadovoljevanju potreb sistema, temveč kot varovalni dejavnik, ki predpostavlja, da se učenec uresničuje kot subjekt in ne objekt psihosocialnega procesa pomoči.

1.1 Problem

Magistrsko delo na podlagi teoretskih virov raziskuje vlogo socialnega dela v procesih psihosocialne podpore in pomoči učencem (otrokom in mladostnikov), ki poteka v vzgojno-izobraževalnih institucijah osnovne in srednje šole.

Fenomena duševnega zdravja in psihosocialne pomoči bom v uvodnem delu poskušal povezati s posameznimi teoretskimi izhodišči socialnega dela. Socialno delo je poklicna praksa in akademska disciplina, ki spodbuja družbene spremembe in razvoj, družbeno povezanost, krepitev in osvoboditev ljudi. Osrednja načela socialnega dela so socialna pravičnost, človekove pravice, kolektivna odgovornost in spoštovanje različnosti. Socialno delo temelji na teorijah socialnega dela, družboslovja in humanistike in na izkustveni vednosti, skupaj z ljudmi in strukturami odpravlja življenjske skrbi in izboljšuje življenje. (Global definition of social work, 2018).

Ker socialno delo poteka na stičišču psihične in socialne ravni bom psihosocialno pomoč poskušal opredeliti z vidika refleksije na sistemski in odnosni ravni. V navezavi na podano definicijo socialnega dela bom v magistrskem delu izpostavil predvsem vidik odgovornosti in izkustveno vednost uporabnika.

S poudarjanjem vrednot podjetnosti, sposobnosti in uspeha tudi duševno zdravje postaja vse bolj razumljeno kot izraz nas samih. Preko procesov individualizacije se odgovornost za duševno zdravje prenaša na posameznika oziroma mladostnika, kar ga v primeru neskladnosti oziroma nedoseganja družbeno pričakovanih norm patologizira. Psihosocialno pomoč z vidika socialnega dela bom z namenom preseganja medicinskega oziroma individualističnega diskurza navezal na intersubjektivnost, ki poudarja, da svet ne predstavljajo zgolj fizični objekti, ki jih zaznava partikularni subjekt spoznanja, temveč je svet naš skupni svet naših vsakodnevnih praktičnih interakcij (Hribar Sorčan, 2008). Pomen odnosnosti oziroma jezika, ki ju med drugim izpostavlja v konstruktivistično-interpretativni vidik socialnega dela temelji na dialoški praksi. Ustvarjati pogoje za pomoč na dialoški način (Čačinovič Vogrinčič, 1998) ni edina naloga socialnega dela, je pa zelo pomembna. Interpretativni pristop in pomen narativnih metod dela, ki namesto zasledovanja resničnosti izpričanih zgodb temelji na upoštevanju konstrukcije pomena posameznika, bom poskušal preplesti z refleksijo sistemske ravni preko sistemsko-

ekološke teorije in sistemskega vidika socialnega dela. Psihosocialno podporo in pomoč bom umestil predvsem znotraj sistema šole oziroma delovanja šolske svetovalne službe. Kot osrednji koncept odnosne ravni bom izpostavil socialnodelovni odnos, ki ga bom opredelil preko razumevanja vlog, etike skrbi, pozicije avtoritete in komunikacije. Pri tem bom poleg teoretičnih izhodišč socialnega dela kot akademske discipline upošteval tudi izkustveno vednost oziroma subjektivni, emski vidik dojemanja pomoči s strani uporabnikov oziroma mladih, zajet v preliminarni študiji Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav (Dekleva idr., 2018). Ob prebiranju literature bom poskušal opredeliti koncepte, metode in pristope, ki jih socialno delo kot akademska disciplina lahko umesti v šolsko svetovalno službo pri delu z mladimi.

1.2 Metodologija

Raziskava bo v celoti teoretska. Svojo temo bom obdelal na podlagi izbrane literature in že opravljenih raziskav na tem področju. Dosedanje ugotovitve različnih avtoric in avtorjev bom poskušal povezati, se do njih opredeliti ter na podlagi svojih izkušenj in razmišljanj podati zaključke.

2 RAZUMEVANJE DUŠEVNEGA ZDRAVJA

Psihosocialna pomoč – tako njeno razumevanje kot udejanjanje – je neločljivo povezana z razumevanjem pojma (duševnega) zdravja in bolezni. Omenjena fenomena bom umestil v kontekst aktualne družbenopolitične agende, pri čemer me bo zanimala predvsem diskurzivna analiza pojma, ki zaznamuje način pripoznanja oseb (kot subjektov) s strani drugih posameznikov, družbe oziroma njenih (formalnih) institucij.

Raznolikost in kompleksnost pojma duševnega zdravja ponazarja širok spekter (znanstvenih) disciplin, ki ga umeščajo v svoje raziskovalno polje. V 17. in 18. stoletju se je zdravje začelo pojmovati kot fenomen, ki je odvisen od posameznikove skrbi in načina vedenja, bolezen pa nekaj, čemur se lahko ognemo z ustreznim racionalnim vedenjem, za kar je odgovoren predvsem posameznik sam (Foucault, 2009; Ule, 2003).

Foucault kot enega izmed prelomov, vezanih na pojmovanje zdravja, izpostavlja izum oziroma rojstvo »klinike«, ki stremi k izvorni obliki medicinskega opazovanja. Perspektiva klinike med drugim zreducira pogled strokovnjaka (zdravnika) zgolj na tisto, kar je dostopno njegovemu pogledu. »Bolezen se nahaja samo v tem, kar je vidno in potemtakem izrekljivo.« (Foucault, 2009, str. 148). Vzpostavljanje posameznika kot objekta znanosti, ki ga je mogoče empirično preučevati in usmerjati tudi na polju duševnega zdravja, ni vplivala zgolj na delovanje in prakso različnih poklicnih strok in profilov, ki se ukvarjajo s pristopi podpore in pomoči, temveč tudi na subjektovo samodojemanje oziroma pripoznanje. Počelo delovanja »klinike« opredeljuje vprašanje »Kje boli«, kar ima za posledico, da se znova razporedi razmerje med označevalcem in označencem oziroma sam diskurz o zdravju in bolezni. Spoznati bolezen pomeni odmisliti posameznika z njegovimi posebnimi lastnostmi. Na tej ravni posameznik predstavlja zgolj negativni element. Temeljni akt je namreč osnovan na klasifikaciji bolezni oziroma odklonu (od družbenega), ki se odraža v umestitvi simptoma v bolezen, bolezen v posebno skupino, ta pa v splošni načrt patološkega sveta.

»Rojstvo klinike« poraja medicinski diskurz, ki je prisoten v različnih znanstvenih disciplinah in do (duševnega) zdravja zavzema izrazito normativno držo. Slednje se ne odraža zgolj v deljenju nasvetov strokovnjakov, temveč tudi pri določanju duševnih meril oziroma psihosocialnih razmerij med posameznikom in družbo ter ohranjanju socialnega oziroma družbenega reda (Ingleby, 1981; 1983). Klinični pogled se ne omeji zgolj na notranjo, fiziološko strukturo organiziranega bitja, temveč tudi na (medicinsko) bipolarnost zdravega in patološkega oziroma družbeni opredelitvi (duševno) zdravega posameznika. Ohranjanje (duševnega) zdravja tako presega področje medicine in se kot sinonim modernega življenja oziroma (potrošne) dobrine manifestira v ideologiji sodobnega sveta.

Današnja družba poudarja osebno odgovornost, podjetnost in zmožnost za samostojno odločanje in delovanje. Tudi duševno zdravje v potrošniški kulturi postaja vse bolj razumljeno kot izraz nas samih in naše samodiscipline. Tako nehote postaja breme, za katerega je skladno z družbenimi normami odgovoren vsak posameznik. Pojem duševnega zdravja se sovpada s pojavom individualizacije. Problematičnost slednje Beck (2009) poveže s procesi podružabljanja posameznika, kar onemogoča njegovo individualno osamosvojitev. Ločenost ljudi od tradicionalnih vezi vedno bolj nadomešča trg dela in potrošne eksistence. Na mesto tradicionalnih vezi in družbenih form (družina) v ospredje stopajo sekundarne institucije, ki

posameznika v nasprotju z individualnim samorazpolaganjem naredijo za igračo mode in trga. Individualiziran zasebni obstoj dela ljudi vse bolj odvisne od tržnih razmerij in pogojev, ki se izmikajo posameznikovem dosegu. Paradoksalno proces individualizacije poteka v družbenih pogojih, ki vse težje dopuščajo individualno osamosvojeno eksistenco, kar se posledično odraža v institucionalni zaznamovanosti (posameznika) ter (prikritem) političnem vplivu na oblikovanje življenja in življenjskih pogojev. Beck (prav tam) izpostavlja, da je pri tem odločilnega pomena predvsem, kako se v individualizirani družbi institucionalno zaznamovana kolektivna usoda kaže, zaznava in obdeluje v življenjskem kontekstu ljudi. Ko se ljudje v individualizacijskih valovih vedno bolj osvobajajo iz socialnih vezanosti in se privatizirajo, se časovni horizonti zaznavanja življenja vedno bolj ožijo, dokler se sedanjost ne vrti le okoli lastnega jaza, pri čemer se istočasno povečujejo prisile, da bi lastno življenje oblikovali sami. Biografija ljudi se tako osvobodi vnaprej danih fiksacij in je kot naloga položena v roke vsakega posameznika (izobraževanje, poklic, zakonski partner …), ki se »mora naučiti«, da samega sebe dojema kot središče delovanja oziroma samoizumljanja.

Rener (2000) individualizacijo tveganja interpretira v smeri, da se situacije, ki bi nekoč spodbujale h kolektivni in politični akciji, danes dojemajo kot nesrečne zgodbe posameznika, ki so rešljive le na individualni ravni z osebnim delovanjem. Individualizacija tveganja gre z roko v roki z individualizacijo odgovornosti in dosežkov – oboje namreč predstavljata vrednoti, ki ju nenehno utrjujejo mediji, industrija zabave, skrbni starši in izobraževalni sistem.
Procesi individualizacije se povezujejo s Foucaultovo tezo o avtoriteti moderne države (2009). Družbi bolj kot pokoren in nebogljen državljan ustreza discipliniran um, ki ga ponazarja fraza »imeti moč nad življenjem«. Podobno izpostavljata Ehrenberg in Sass (2014), ki menita, da današnja družba od ljudi ne zahteva ubogljivosti, krotkosti, temveč pobudo, motivacijo in doseganje dosežkov, do katerih se je mogoče dokopati ob kar največjem »zdravem« osebnostnem razvoju. Pri tem dodajata, da posameznik ni več zavezan zunanjemu redu oziroma upoštevanju zakonov, ampak mora namesto tega poiskati notranje vire, predvsem svoje kognitivne sposobnosti, da doseže rezultate, po katerih bo ocenjen, in izpolniti pričakovanja drugih, po katerih vsakdo meri lastno vrednost. Ključno vprašanje, ki ga poraja »discipliniran um«, ni več »Ali smem to storiti?«, ampak »Ali to zmorem?«.

Proces individualizacije izpostavljam predvsem kot tveganje, ki odgovornost prenaša na pleča posameznika in posledično predstavlja izjemno zahtevno psihosocialno integracijo v družbi.

Kljub povečevanju množic in kvalitete opcij, ki so danes na voljo ljudem, se zdi, da se zmanjšuje obseg in moč »ligatur« oziroma medosebnih in nadosebnih povezav ter zavezanosti posameznikov tem povezavam (Ule, 2003). Ravno zaradi slabljenja skupnosti mnoge od »novih« opcij ostajajo brez smisla, kar ljudi sili, da vedno bolj živijo v socialni praznini oziroma puščavi, kjer primanjkuje zanesljivih »koordinat«, ki bi pomagale usmerjati izbire. Ljudje danes postajamo predvsem samoodgovorni gradniki svojih socialnih mrež (ligatur), kar je lahko osvoboditev in hkrati prisila, zlasti ker nastajanje novih ligatur ponuja in oblikuje predvsem trg in zasebna potrošnja, ki temeljita na zapovedanem hedonizmu oziroma medijsko in potrošniško pomenljivim vzorom zasebne sreče in (duševnega) zdravja.

Teza, da duševno zdravje in intervencije, vezane na različne pristope psihosocialne pomoči, niso imune na neoliberalno[2] ideologijo napredka oziroma emancipacije na podlagi družbenih norm, je razvidna pri enačenju pojma duševnega s pojmom normalnosti. Fraser in Greco (2005) koncept normalnosti neposredno povezujeta z oblikovanjem moderne znanosti. Pojem normalnosti, ki se je v devetnajstem stoletju pričela navezovati na razumevanje naravnega, se nanaša predvsem na razvoj naravoslovnih znanosti in njenih empiričnih metod, s pomočjo katerih je bilo mogoče izmeriti in raziskati večje število primerov in posploševati ugotovitve. Tako imenovani empiricizem (Barle, 2009) je prispeval metode, s katerimi so se vse bolj določali standardi, kaj v mejah družbe sprejemljivo, naravno.

Ingleby (1983) izpostavlja problematičnost enodimenzionalnega pojmovanja duševnega zdravja z vidika uspešne (družbene) integracije posameznika. Zlasti področja (institucionalne) vzgoje in psihologije otrok so prepuščene kliničnim strokovnjakom s preventivno nalogo osredotočanja na učinkovito socializacijo otroka in družine. Ogromno napora se vlaga predvsem v mantro optimalnega »normalnega« razvoja otroka, pri čemer se redko zastavi vprašanje, kaj naj bi optimalni in »normalni« razvoj otroka v današnji družbi sploh predstavljal. Pojma duševno zdrav in normalen (Ule, 2003) sta tako postala eno izmed najmočnejših ideoloških orodij dvajsetega stoletja. Ule (prav tam) meni, da se (pri opisovanju, zaznavanju

[2] Neoliberalizem je v magistrskem delu razumljen kot politično-ekonomska paradigma, ki se nanaša na politiko in procese, po katerih je zasebnim interesom dopuščeno, da nadzirajo toliko družbenega življenja, kot je mogoče, z namenom povečevati osebni dobiček (Chomsky, 1998). Uspeh in sreča se v današnji družbi pogosto povezujeta s pojmom materialnega bogastva in prestiža. Esposito in Perez (2014) neoliberalizem povezujeta tudi z intelektualnimi gibanjem, ki trg razume kot najučinkovitejši mehanizem organiziranja posameznikovega oziroma družbenega življenja in predstavlja temeljni princip političnih, socialnih in ekonomskih odločitev (Giroux, 2008).

drugih) ne bi smeli zadovoljiti s primerjavo z normo, ki izhaja iz povprečja, temveč bi bilo potrebno narediti primerjavo s socialnimi razmerami proučevanega posameznika. Biti normalen – duševno zdrav, tako predstavlja dinamičen in polemičen koncept, ker vključuje obstoječe stanje in nekaj, kar je potrebno popraviti in korigirati, pri čemer se v navidezno objektivnem opisu koncepta normalnosti vedno skriva faza sodbe in intenca popravljanja v okvire družbenega. Diskurzi o normalnem in patološkem v povezavi z zdravjem tako predstavljajo predvsem kulturni konstrukt (Ule, 2000) in so tesno povezani z družbenimi, političnimi in ideološkimi sistemi.

Ideja po doseganju družbeno želenih stanj, ki se smatrajo kot zdravi predvsem pod vplivi kulturne konstrukcije realnosti, ima v navezavi na omenjeno individualizacijo ter zasledovanju imperativa »zdrave normalnosti« (Ule, 2000) za posledico tudi vedno večjo odvisnost posameznika od družbenih institucij. Pri tem velja izpostaviti paradoks, da moderni človek, ki ga mučijo tesnoba, depresije, nejasno zadovoljstvo in občutek notranje praznine, duševni mir išče v okoliščinah, ki ta mir (vse bolj) onemogočajo (Lasch, 2012).

Healy (2002) navaja izsledke primerjalne študije, ki priča, da je v enaindvajsetem stoletju kljub občutnem porastu različnih oblik pomoči (predvsem terapevtskih in farmakoloških) moč zaznati občutno več ljudi, ki trpijo zaradi duševnih težav kot v preteklosti. Pri tem opozarja, da se težave duševnega zdravja namesto naslavljanja ideoloških in strukturnih vzrokov rešujejo individualno in v okviru tržnih zakonitosti. Lasch (2012) dodaja, da pri tem glavni zavezniki ljudem v stiskah postajajo terapevti. Avtor kritično naslavlja razumevanje terapije, ki naj bi se držala znanstvenih metod zdravljenja ter pri tem zapostavljala vse, kar sega onkraj njenih neposrednih potreb. Ko terapevti govorijo o potrebi po smislu in ljubezni, tako Lasch (prav tam), pojem interpretira kot izpolnitev posameznikovih (pacientovih) emocionalnih zahtev. Kar se zapostavlja s terapevtskega vidika, je, da bi ljudi spodbujali, da svoje potrebe in interese podredijo (tudi) potrebam in interesom drugih – skupnosti, ki je zunaj njih. Razumevanje duševnega zdravja se tako pod vplivi individualizacije in industrije potrošnje pogosto zmotno enači zgolj s hipnim zadovoljevanjem slehernega vzgiba posameznika, ki mora biti skladen z zahtevami družbe oziroma njenih vrednot.

Navedeno napeljuje na tezo, da se pri razumevanju duševnega zdravja zapostavlja njegov družbeni izvor, ki ga ne bi smeli zamenjevati s samozadovoljno zatopljenostjo vase oziroma na

način, da ga ljudje zmotno in tudi boleče doživljamo kot povsem osebno in zasebno. Številni avtorji opozarjajo, da je medijska promocija duševnega zdravja okrepila zlasti pomen ukvarjanja ljudi samih s seboj in vedno manj s stvarmi zunaj njih oziroma da se zavestno zapostavlja dejstvo, da se družbena vprašanja vselej kažejo tudi kot osebna, pri čemer pozabljamo (Wittgenstein, 2014), da se racionalnost ne poraja v posamezniku, temveč v družbenem sistemu komuniciranja.

Duševno zdravje in bolezen sta neločljivo povezana s socialno konstrukcijo realnosti. Mead (1997) izpostavlja, da se subjekt oblikuje v procesu socializacije, ki poteka v intersubjektivnem življenjskem svetu. Meni, da je družbeno locirano v subjektu kot dialog osebnega in družbenega jaza. Predpogoj nastanka in obstoja subjekta predstavljajo izmenjave simboličnih izrazov. Subjekt tako ne obstaja, dokler se človek ne nauči jezika, ki je temeljni vir sebstva. Ljudje se naučimo anticipirati odzive drugih in prek njihovih predstav delovati nase. »Šele ko odziv drugega postane sestavni del posameznikovega doživljanja ali obnašanja, ko postane prevzemanje stališč pomemben del njegovega obnašanja – takrat posameznik doživlja svoje sebstvo, pred tem pa ne.« (Mead, 1997, str. 195).

Tomc (1992), tudi v navezavi na Meada, izpostavlja, da družbeno zaznavamo s posredovanjem mišljenja kot psihične aktivnosti, pri čemer poudarja pomen jezika – tako z zornega kota posameznika, drugega in družbe. Jezik z zornega kota posameznika predstavlja psihično orodje, s katerim zaznava in deluje v svetu. Z zornega kota drugega jezik pomeni družbeno orodje, s katerim stopa v dialog s seboj in drugimi ter tako ustvarja in ohranja družbene procese. Z zornega kota kulture pa jezik pomeni vsebino vrednot, ki so za posameznika sistem konvencionalnih znakovnih pojmov kot pokazatelji različnih pojavov. Ingleby (1983) meni, da se socialna konstrukcija realnosti končno odraža v zmožnosti posameznika, da svoje izkušnje poskuša zavestno opredeliti tudi v smislu duševnega zdravja ali duševne bolezni. Te naj bi bile odvisne od zadostnosti oziroma primernosti skupnih interpretacij sveta med egom in družbo.[3]

[3] Posameznik, ki doživlja stresna čustva, bo njihovo interpretacijo iskal v usklajenem splošnem/skupnem pogledu/ideologiji na svet, pri čemer (lahko) ravno slednja preprečuje njihov bistveni pomen. Neprijetna čustva, katerih izvora si ne znamo razložiti, se pogosteje etiketirajo kot duševna stiska ali bolezen in ne le kot odraz »vsakdanje žalosti« (Ingleby, 1983).

Pojma duševnega zdravja in bolezni tako ne velja togo opredeljevati v smislu fizične stvarnosti, ki jo lahko objektivno identificiramo in preučujemo, temveč (tudi) kot fenomena, neločljivo povezana z zbirko prepričanj in verovanj, ki jih ljudje ustvarjamo v medsebojni interakciji. Pri tem ni pomembno le, kaj si kot posamezniki o duševnem zdravju mislimo, temveč tudi, kako mislimo in na kakšen način je naše mišljenje povezano s predstavami o medosebnih odnosih v družbi. Lacan (1996) razdeli subjektove realnosti na tri registre: simbolno, imaginarno in realno. Komel (2008) v navezavi na Lacanovo razdelitev razvije tezo, da kognitivistične znanosti priznavajo vlogo registrov imaginarnega (reprezentacije) in realnega (nevrološki procesi) pri ustvarjanju realnosti, pri čemer zanikajo razsežnost simbolnega (govorica) oziroma to razsežnost omejujejo zgolj na imaginarno raven v smislu, da je jezik zgolj ena izmed reprezentacij. Komel (prav tam) izpostavlja, da je ravno vloga simbolnega registra (govorice) ključna pri razumevanju konstrukcije realnosti posameznika. Če je realnost, ki jo percipira posamezni član kulture simbolno konstruirana, tako Kovačič (2004), je tudi mišljenje in vedenje odvisno od kategorizacije kulture.

Svetovna zdravstvena organizacija duševno zdravje opredeljuje kot stanje dobrega počutja, ko posameznik razvija svoje sposobnosti, se spoprijema s stresom v vsakdanjem življenju, učinkovito in plodno dela ter prispeva v svojo skupnost. Ključno merilo duševnega zdravja (kot tudi kriterija za nudenje psihosocialne pomoči) tako temelji predvsem na ustreznosti posameznika oziroma njegovi zmožnosti, da se sprejme in tolmači v terminih dane kulture. Pri tem velja izpostaviti paradoks, da kapitalizem ustvarja tiste pogoje za osvoboditev osebne energije posameznika, ki ga do njegove samodestrukcije pripeljejo tudi pod izrazi samorealizacije, uspešne adaptacije oziroma zasledovanja zdravja in družbene normalnosti (Ingleby, 1983).

Diskurz o duševnem zdravju in bolezni ne more zaobiti prizvoka brezčasnosti oziroma nečesa, kar ni vezano na določen prostor ali družbene okoliščine. Razumevanje duševnega zdravja kot sposobnost posameznika za delo, učenje in »normalno« vključevanje v družbene procese stremi predvsem k ohranjanju družbenega reda, pri čemer ne gre spregledati spoznanja, da duševno zdravje postaja pojem, ki izraža kulturna pojmovanja telesnega, duševnega in družbenega zadovoljstva, hkrati pa predstavlja tudi osrednjo potrošniško dobrino. Na ta način ukvarjanje z duševnim zdravjem pod pretvezo odgovornosti, normalnosti in odvisnosti posameznika od različnih institucij pridobiva predvsem osebni in socialni pomen.

Navedeno ponuja izhodišče, da je pri razumevanju fenomena duševnega zdravja in psihosocialne pomoči treba reflektirati tudi ideologijo sodobnega sveta ter si prizadevati preseči ozko klasifikacijo psihološkega sveta, ki z objektivno-medicinskim diskurzom patologizira zgolj posameznika.

2.1 Intersubjektivnost in duševno zdravje

Po Husserlu (2006) h konstituciji smisla sveta odločilno prispevajo subjekti in skupnost, pri čemer sveta ne predstavljajo zgolj fizični objekti, temveč gre za skupni svet vsakodnevnih praktičnih interakcij. Pri konstituiranju sveta ima osrednji pomen jezik – večina našega zavestnega življenja je konstruirana prav skozi to, kar rečemo sebi ali drugim. Tomc (1992) pravi, da jezik predstavlja obliko duhovne kulture, ki se udejanja skozi simbolično interakcijo. Posameznikova občutja, misli, izrekanja in način njegovega delovanja se povezujejo s tistim, kar mislijo in izrekajo drugi ljudje. Stvari in dejanja izkustvenega sveta so torej vse, kar se kaže njemu samemu, hkrati pa tudi tisto, kar se kaže drugim. Izvor smisla je tako pluralen in ga tkemo vsi. Husserl (prim. Poštrak, 2002; Hribar Sorčan, 2008) z intersubjektivnostjo med drugim izpostavlja, da posameznikovo lastno subjektivno izkustvo ne zadošča za utemeljevanje smisla sveta – ta tako ne more biti solipsističen, kar pomeni, da si posameznik ne more lastiti dokončnosti smisla vsemu zunaj sebe. Smisel sveta, ki se tke z intersubjektivnostjo, predpostavlja, da posameznik ni edini, ki zaznava pojave in jih povezuje med seboj. Zavedanje, da drugi predstavljajo del sveta posameznika, kot tudi to, da posameznik predstavlja del njihovega sveta, nam nenazadnje omogoča, da se lahko postavimo na mesto drugega.

Poštrak (2002) v razpravi Subjekt in intersubjektivnost podrobneje razčleni kompleksnost pojma, pri čemer se poleg Husserla in Merleau-Pontyja opredeli do Crossleyjeve interpretacije. Eno izmed osrednjih sporočil razprave, ki ga želim dodatno izpostaviti, je, da je pri razumevanju posameznikovega obnašanja potrebno upoštevati intersubjektivne sisteme, v katere smo vključeni. Intersubjektivnost tako predstavlja medsvetje skupnih pomenov, ki nam pomaga razumeti človeško subjektivnost kot izrazito intersubjektivno. Na nas vpliva pomen, ki ga imajo dejanja drugih, kar Merleau-Ponty pojmuje z reverzibilnostjo zaznavajočega subjekta. Pomene dejanj drugih lahko razumemo drugače, kot so mišljena, ali pa jih razumemo tudi bolj natančno. Temu je, kot izpostavlja avtor (prav tam), ustrezen tudi naš odziv nanje. Navedeno potrjuje tezo, da človeška subjektivnost ni zasebni notranji svet ločen od zunanjega, temveč je

sestavljena iz praks čutnih, telesnih bitij in je javna. Razumevanje subjektivnosti posameznika tako ne more temeljiti na individualni obravnavi, temveč je potrebno pozornost nameniti razumevanju interakcij, v katerih deluje(mo) in na podlagi katerih se (iz)oblikuje(mo). Sebstvo z omenjenega vidika predstavlja sekundarno strukturo, ki se vzpostavlja skozi interakcije posameznika z drugimi in na njihovi podlagi (Poštrak, 2002).

Mead (1997) človeka definira kot izvorno naravnanega za druženje z drugimi, ki si že od rojstva dalje prisvaja različne načine interakcij z okoljem. Pri tem razlikuje dve vrsti interakcij. Prva je konverzacija s kretnjami, druga pa uporaba pomenljivih simbolov. Blumer (1969) ju imenuje »nesimbolična« in »simbolična« interakcija. Prva se odvija, ko se kdo odziva na dejanje drugega, ne da bi si njegovo dejanje pred tem interpretiral, simbolična interakcija pa vsebuje interpretacijo dejanja (prim. Poštrak, 2002). V procesu interakcije se razvijata osebni jaz (I) in socialni oziroma družbeni jaz (Me) ter refleksivni odnos med obema oziroma identiteta (sebstvo). Identiteta nastane s procesom ponotranjenja simbolne interakcije v posamezniku (Nastran Ule, 1992). Vzpostavljanje osebe preko interakcije (Mead, 1997), ki predstavlja ponotranjanje raznovrstnih vplivov iz okolja, razumemo s pojmi socializacije in inkulturacije. Mead del osebnosti, ki ponotranja vse tisto, kar je s procesi socializacije deležen od drugih, imenuje družbeni jaz. Socializacija in prevzemanje vlog (inkulturacija) potekata preko posplošenih drugih[4] s prenašanjem spominov, znanja in tradicije. Posplošeni drugi učinkuje na interpretacijske procese in izvaja nadzor nad družbenim delovanjem, ki je kolektivno strukturirano. Crossley (1996) družbeni jaz dodatno opredeli kot koncepcijo, ki jo osebni jaz vzpostavlja o sebi tudi na podlagi povzemanja stališč drugih in vsebuje perspektivo drugega. Razume jo kot podobo, skozi katero se lahko jaz projicira v prihodnje dogodke in v katere oseba lahko vloži svoja upanja ali strahove. Pogovor med osebnim in družbenim jazom osebi – preko procesa mišljenja – končno omogoča udeležbo v dialogu samo s sabo, da se lahko na določeni ravni zavestnega zavedanja odloča, kaj želi.

Crossley (prav tam) piše, da družbeni jaz ni konstituiran skozi dejanske odzive drugih na subjekt, temveč je vzpostavljen z vidika skupnosti kot celote – je internalizirana točka družbenega nadzora, pri čemer se opira na Schutza (1967), ki meni, da stik z drugimi prinaša predstavo o sebi, ki je vzpostavljena v odnosu z njimi. Schutz (prav tam) je človeški subjekt

[4] Posplošeni drugi so za posameznika objektivacija definicij in pričakovanj njegove družbe ter opredmetenje sistema družbeni pravil (Mead, 1997).

konceptualiziral kot utelešeno bitje, čigar akcije črpajo iz zaloge skupnih družbenih virov in iz spretnosti zdravorazumskega vedenja. Slednje je deloma izpeljano iz naključnih izkušenj kot tudi posredovanj preko institucij – tudi preko družine in izobraževalnega sistema. Schutza izpostavljam, ker človeški subjekt konceptualizira kot utelešeno bitje, čigar akcije črpajo iz zaloge skupnih družbenih virov. Pri tem poudarja vidik sočasnosti. Pomeni naših dejanj in izrazov niso dani naenkrat, temveč se razgrinjajo skoz čas z ritmično in melodično strukturo.
Poštrak (2002) meni, da je Schutz Meadovemu pojmovanju dodal jasnejše razumevanje tipifikacij, po katerih so razloženi posplošeni drugi, s tem pa tudi, kako se družbeni jaz konstituira v konkretni situaciji. Povezavo med Meadom in Schutzem pri razumevanju intersubjektivnosti predstavlja tudi pomenskost jezika. Merleau-Ponty (1984) jezik opredeli kot sredstvo, s katerim mislimo, kar pomeni, da objekti do določene mere ostanejo nedoločeni, dokler jih ne imenujemo oziroma artikuliramo.
Zavedanje intersubjektivnosti[5] tudi z vidika pomena odnosnosti oziroma jezika lahko predstavlja možnost preseganja medicinskega diskurza, ki zavzema solipsistično stališče med strokovnjakom in uporabnikom. Razumevanje in reflektiranje sistemov, v katerih delujemo, omogoča uvid v samoumevno vednost strokovnjaka (Šugman Bohinc, 1997), kar se odraža v spoznanju, da lahko lastna razlikovanja in spoznanja (nevede) zamenjujemo s skupno stvarnostjo, ki je pod vplivom različnih ideologij in subjektivnih izkušenj. Pri tem se ne moremo ogniti pomenu družbene moči in avtoritete oziroma vidika percepcije resničnosti, ki jo ponazarja misel Potterja (1996), da »vsi ljudje definirajo situacijo kot resnično; vendar ko ljudje z močjo definirajo situacije kot resnične, potem so resnične za vse udeležence v vseh njihovih posledicah«. V psihosocialnem odnosu velja podvomiti v nezmotljivost strokovnih vedenj, ki sama po sebi ne morejo zadoščati za utemeljevanje smisla sveta drugega oziroma se zavedati moči vpliva družbe in drugih tudi na percepcijo strokovnjaka.

Vidik intersubjektivnosti razkriva, da imamo v odnosih psihosocialne pomoči opravka s »slepimi kognitivnimi pegami« – tako nas samih kot tudi uporabnikov. Šugman Bohinc (1997) izpostavlja pomen enakovrednosti deljenja izkušenj tako, da potrebe drugega ne

[5] Z vidika potrebe magistrskega dela se omejujemo na egološko fazo intersubjektivnosti (Crossley, 1996) ko se subjekt (že) zaveda samega sebe in se vzpostavlja kot objekt lastne izkušnje. Pri tem se ne moremo ogniti pomenu objektivizacije jaza oziroma »družbenemu jazu« (Mead, 1997), ki po eni strani predstavlja podobo, skozi katero se »jaz« projicira v prihodnje dogodke in v katero vlaga svoja upanja, strahove, sanje in ambicije. Družbeni jaz, ki ga vzpostavlja skupnost kot celota, pomeni tudi vidik družbenega nadzora (Crossley, 1996).

objektiviziramo na podlagi poznanih (medicinskih) kategorij. Ben-Ari in Strier (2010) pri tem omenjata pojem »ponižne« naravnanosti strokovnjaka do drugega, pri čemer se prav tako obregneta ob problematičnost objektivizacije drugega (preko sodb, predsodkov, diagnoz). Zavedanje intersubjektivnosti v odnosih lahko ponudi način delovanja, pri katerem v dialogu oziroma poskusu konsenzualnega sodelovanja z drugim konstruiramo opise pojavov, ki jih preučujemo.

Preseganje solipsističnega stališča med strokovnjakom in uporabnikom se v socialnem delu navezuje na etiko udeleženosti (Hoffman, 1992). Slednja temelji na ukinjanju toge percepcije strokovnjaka kot ekskluzivnega lastnika znanja oziroma eksperta za rešitev težav uporabnika, ki skozi optiko svoje teorije pomoči najprej diagnosticira probleme in v skladu z njo določi postopke zdravljenja (Barnes, 2002). Etika udeleženosti »objektivnega« opazovalca preusmeri v sodelovanje in pogovor z drugim. Osrednje vrednote pri tem ne predstavlja iskanje vzroka ali resnice (Hoffman, 1992), temveč proces ustvarjanja in konstruiranja pomenov in omogočanje alternativ, ki v dialogu dobijo smisel in uporabnost. Poleg radovednosti, odprtosti predpostavlja sodelovanje za ustvarjanje novih interpretacij, razumevanj in dogovorov. Etika udeleženosti od strokovnjaka terja, da moč, ki mu ne pripada – posredovanje končnih resnic in rešitev –, nadomesti s skupnim raziskovanjem in sointerpretiranjem. V praksi naj bi predstavljala odmik od moraliziranja oziroma etično držo (strokovnega delavca), ki se ne ukvarja s tem, kako bi se drugi morali ali smeli vesti, ampak s prevzemanjem pobude, osebne odgovornosti in odgovornosti udeleženih pri ustvarjanju in usmerjanju podpore in pomoči. Poskus skupnega konstruiranja pomenov v odnosu nenazadnje lahko preprečuje tudi rabo tehnik in metod psihosocialne podpore in pomoči na način kuharskega recepta ali priročniškega nasveta, ki zapostavlja skupni svet vsakodnevnih interakcij.

Intersubjektivnost v odnosih psihosocialne podpore in pomoči se navezuje tudi na pomen dialoga (Crossley, 1996), ki zaobsega več kot zgolj seštevek dveh vpletenih (so)govorcev. Lahko je razumljen tudi kot poskus pripoznanja drugega na način, ki predstavlja odmik od predhodnih ego predstav strokovnjaka oziroma pripoznanje drugega kot subjekta z lastnim delovanjem. Gadamer (1997) dialog opredeli kot razumevanje sogovorca, ko se njegovo mnenje smatra kot upoštevanja vreden smiseln razmislek, pri čemer se namesto osebe oziroma sogovorca poskuša zaobjeti tisto, kar izreče. Dialog je potrebno ozavestiti tudi na način, da vsak udeleženec v pogovor prinaša predsodke oziroma predsodbe, ki zadevajo njegov lasten horizont

razumevanja. V dialogu naj bi se udeleženi poskušali zavedati pomenov, ki temeljijo na (njihovih) lastnih shemah, o njihovi ustreznosti pa tudi podvomiti. Navedeno omogoča, da si v odnosu prizadevamo zaobjeti kontekst delovanja drugega tako, da njegove besede postanejo razumljive tudi brez strinjanja z njimi.

3 PSIHOSOCIALNA POMOČ

3.1 Psihosocialna pomoč s perspektive socialnega dela

Razumevanje in udejanjanje psihosocialne pomoči pogojuje pogled na psihosocialne težave oziroma komu ali čemu pripisujemo njihove vzroke. Clarke (2001) razlikuje dve perspektivi, ki vsebujeta zelo različne poglede na družbeni svet [6] – realistično in konstruktivistično. Realistični pogled se povezuje s sistematičnim, discipliniranim in predvsem objektivnim preučevanjem pojavov, kakršna sta osebnost posameznika in njegovo psihopatološko vedenje. Objektivistično-medicinski vidik, na katerem med drugim sloni tudi (tradicionalna) psihiatrija, si prizadeva posameznika uskladiti z zahtevami socialnega reda (Ingleby, Goffman, Foucault), ki duševno motnjo oziroma bolezen reducira predvsem na obliko deviantnosti posameznika. Skladnost posameznika z zahtevami socialnega reda se v okviru trenutne družbeno-politične paradigme odraža predvsem kot samoinducirana oblika farmakološke in terapevtske preobrazbe v obliki medicinskega diskurza, ki svojo avtoritarnost kaže v zagotavljanju smernic o tem, kako naj posamezniki razumejo, uravnavajo in doživljajo svoje telo (Lupton, 1997; Giroux, 2008). Psihosocialna pomoč se v tem oziru lahko razume predvsem kot oblika intervencije, ki temelji na (družbeni) kontroli in nadzoru (deviantnosti).

Konstruktivistični (postmoderni) pogled temelji na pojmovanju družbeno konstruirane resničnosti, ki jo dogovarjamo in konstruiramo v socialnih interakcijah (Šugman Bohinc, 2005; Poštrak, 2018). Konstruktivistična paradigma poudarja, da posameznik soustvarja in izkusi pomen v razgovoru z drugim. Resničnost razumevanja poteka med udeleženci skozi socialno konstrukcijo in dialog. Psihosocialne pomoči v tem oziru ne moremo razumeti kot intervencijo na patologijo posameznika, ampak kot odziv na njegovo začasno nezmožnost (Lamovec, 1993),

[6] Payne (1997) v družboslovju razlikuje med objektivistično in konstruktivistično – interpretativno paradigmo.

ki nastane kot posledica konflikta med potrebami posameznika in zahtevami, ki jih od njega terjajo posamezne družbene vloge. Pristop pomoči, ki temelji na stičiščih delovanja posameznika in okolja oziroma stičišču psihične in socialne ravni (Dragoš, 1995) v svoji definiciji (Global definition of social work, 2023) opredeljuje socialno delo.

Poštrak (2018) na podlagi Howeove taksonomije teorij socialnega dela opredeli sledeče koncepte socialnega dela: tradicionalni model, ki se opira na funkcionalistično paradigmo, reformistični in radikalni model, ki se opirata na predpostavke humanistov in strukturalistov, sistemsko-ekološki model, ki je vezan na sistemske teorije v družboslovju, in socialno-konstruktivistični model socialnega dela, ki temelji na simboličnem interakcionizmu in fenomenologiji. Na podlagi omenjene delitve naj bi bil socialni delavec iz konteksta tradicionalnega oziroma konservativnega modela socialnega dela predvsem utrjevalec obstoječih družbenih razmerij, reformistično oziroma radikalno socialno delo pa naj bi razvijalo strategije družbenih sprememb. Socialni delavec iz konteksta sistemsko-ekološkega modela naj bi raziskoval izmenjave med posameznimi družbenimi sistemi, medtem ko naj bi se konstruktivistični model socialnega dela osredotočal na skupno iskanje pomenov tistega, kar se dogaja v uporabnikovem življenjskem svetu.

V navezavi na definicijo socialnega dela iz leta 2001 Poštrak (2018) izpostavlja prevladujoč vidik sistemsko-ekološkega modela. V mednarodni definiciji iz julija 2014 pa je poleg navedbe, da socialno delo predstavlja akademsko disciplino, zaznan tudi premik h govoru o ljudeh in strukturah. Izpostavljen je izraz »indegenous knowledge« oziroma izkustvena vednost, ki predstavlja glas uporabnika na podlagi osebnih izkušenj. Izkustvena vednost uporabnika kot strokovnjaka na podlagi osebnih izkušenj oziroma pomen subjektivne perspektive (Cannals, 1995) je vezana na emski vidik, socialno delo kot poklicna praksa oziroma akademska disciplina pa na etski vidik. Postmoderna paradigma socialnega dela (Poštrak, 2018) tako poleg sistemske temelji tudi na fenomenološko-konstruktivistični teoriji.

Socialno delo kot akademska disciplina s svojo pristranskostjo in transverzalnostjo (Flaker, 2006), ki se kaže v nasprotovanju čistega homogenega območja bivanja kot prav/narobe ali pametno/neumno, lahko razume kot antipod pozitivizma in moderne znanstvene zavesti, ki v smotru objektivnega razglaša le tisto kar ustreza njeni teoriji in prevladujoči družbeno-politični agendi. Socialno delo se pri tem navezuje na kritiko univerzalističnega diskurza, ki si prizadeva opredeliti skupne značilnosti vseh ljudi, pri čemer spregleda značilnosti predvsem drugačnih in

marginaliziranih (Siegel, 1995). Drugačnost, ki se v diskreditirajoči lastnosti osebe odraža kot stigma (Goffman, 2008), je pogosto rezultat deduktivnega posploševanja iz splošnega »normalnega« na posameznika, kar je tudi ena izmed predpostavk pozitivizma. Marcuse (2004, str. 305) v kritiki pozitivizma[7] izpostavlja, da termin »pozitiven« zajema vzgajanje ljudi na način, da zavzamejo pozitivno držo do vladajočega družbenega stanja. Pozitivistična filozofija naj bi tako branila obstoječi red pred vsakim, ki bi trdil, da ga je treba negirati. Avtor je kritičen do ideje, po kateri je družba bolj ali manj trden kompleks dejstev z občimi zakoni oziroma področje, ki ga je treba obravnavati tako kot vsa druga področja znanstvenih raziskav. S sintezo vsega empiričnega spoznanja, urejenega v sistem skladnega napredka (prav tam), se iz (filozofske) razprave izbriše vsakršno nasprotovanje družbenim razmeram. Kritika pozitivizma pri tem zadeva tudi novodobne trende »aplikativnega družboslovja« in družboslovnih znanosti, ki favorizirajo enoznačne rešitve, utemeljene predvsem na potrebi po prilagajanju posameznika obstoječi družbeni paradigmi. Podobno tudi Ingleby (1983) pozitivizem kritično naslavlja zaradi njegovega slepega zagovarjanja socialnega reda oziroma hegemonske družbeno-politične ureditve, pri čemer opozarja, da naj bi ideal objektivnega opazovanja ignoriral predvsem vrednost sodb in prikritega (tacitnega) kulturnega znanja, ki je neposredno vpeto v opisovanja posameznika.

3.1.1 Konstruktivistično-interpretativni vidik

Nezanemarljiv vpliv na socialno delo kot disciplino je prispevala fenomenologija in iz nje izpeljane družboslovne aplikacije – konstruktivizem, konstrukcionizem in podobno (Poštrak, 2018). V navezavi na fenomenologijo bom poskušal izpostaviti predvsem pomen pristopa do drugega, ki ne temelji na tehnično-proizvajajočem (Dragoš, 1994), ampak dopuščajočem (Lamovec, 1994).

Lamovec (1994) izpostavlja sposobnost strokovnjaka, da drugega ne gleda iz perspektive določene teorije temveč skozi njegove lastne oči, pri čemer se je potrebno zavedati, da ga vselej gleda tudi skozi prizmo njega samega. Pogled na drugega (prav tam; Dragoš, 1995) se tako ne omeji na zaverovanosti v dejstva zgolj skozi znanstvene postopke. Ne spraševati se o tem, kako

[7] Kritika v omenjenem kontekstu ni posplošena na vsa pozitivistična gibanja. Na začetku moderne filozofije in v osemnajstem stoletju se je ideja pozitivizma navezovala na (družbeno) bojevitost in revolucionarnost.

to, kar se mi kaže kot dejstvo, zame sploh obstaja, pomeni, da vzamemo vse tisto, kar imamo za praktični ali teoretski objekt svojega ravnanja oziroma kot samoumevno dejanskost, o kateri se ni treba spraševati. Fenomenološka metoda soočanja z drugim na način (po)doživljanja izkustva drugega tako zavzema predznanstveno držo (Dragoš, 1994). Dragoš (prav tam) pri tem poudarja, da se socialno delo bolj kot na kaj (človek, oseba) osredotoča na način ravnanja oziroma kako, kar ne pomeni izključiti vsega drugega temveč vse to drugo predpostaviti. Soočenje z drugim v odnosu psihosocialne pomoči z omenjenega vidika ne temelji (zgolj) kot teoretično-logični produkt metode. Namesto klasificiranja predpostavlja opisovanje ter od strokovnjaka nenehno terja refleksijo strokovnih predpostavk, ki jih zaznamujeta vpliv prostora in časa.

Poskus izhajati iz izkustva drugega in ne zgolj znanstveno-teoretičnih hipotez oziroma razlikovanje med subjektom iz vsakdanje izkušnje v kontekstu življenjskega sveta in znanstvenim spoznanjem (Poštrak, 2018) je v fenomenologiji izrazito poudarjeno. Dragoš (1994) vrednost fenomenološkega mišljenja, ki vključuje izkustvo drugega in zapade v polje emske izkušnje subjekta, vidi tudi v tem, da se s poudarjanjem človeškosti oziroma predpoklicne drže, ki vpliva na vse, kar se dogaja v nadaljnjem strokovnem procesu, presega zgolj tehnično disciplino ter omogoča uvid v subjekta na način neobremenjenosti s teoretsko-tehničnimi spremljevalnimi interesi.
Poskus obračanja k stvarem samim (Lamovec, 1994) pa se poenostavljeno ne more razumeti kot zavračanje uporabnosti znanstvenih konstrukcij razlag sveta, ki so oprte na empirične raziskave. Poštrak (2018) meni, da se razumni subjekt, oprt na etska, znanstvena spoznanja, kljub temu ne more dokopati do končnega spoznanja o našem svetu oziroma svetu uporabnika, lahko pa pove več kot zgolj laični subjekt. Pri tem je pomembno, da rešitve išče skupaj z uporabniki, ki sodelujejo na način, da delijo svoje vsakdanje izkušnjah v kontekstu njihovega življenjskega sveta.

Socialno delo pod vplivom fenomenologije in nanjo vezanih družboslovnih izpeljav kot znanstvena disciplina ne zasleduje togih objektivističnih kriterijev »znanstvenega« raziskovanja – predvsem v smislu neodvisnosti, nepristranskosti in predvidljivosti. Šugman Bohinc (1997) socialno delo naveže na hermenevtično epistemologijo, ki je v nasprotju z objektivistično, interpretativna. Interpretativna paradigma (Ingleby, 1983) prepoznava pomen sodbe v odnosu do posameznikov kot eno izmed osnovnih oblik razumevanja. Zaznavanje (tako

s pozicije strokovnjaka kot uporabnika) drugega je razumljeno kot vzajemen interaktiven proces, ki predpostavlja, da vsak kategorizira in gradi svojo zaznavo na podlagi svojih interpretacij – sedanjih in preteklih izkušenj, čustvenih stanj, teženj potreb in pričakovanj ter tudi družbenih in kulturnih interpretacij. Šugman Bohinc (1997, 2005) meni, da kriterij znanstvenega opazovanja z vidika socialnega dela ne more temeljiti na ločenosti opazovalca od predmeta njegovega opazovanja oziroma predpostavki, da lastnosti opazovalca ne vplivajo na opazovanje, pri čemer se opre na Paska oziroma deskriptivno vrednost analogije, po kateri vsak opazovalec razlikuje in nato opisuje opaženi dogodek na svoj način, ki pa je zgolj eden od nedoločljivega števila možnih razlikovanj in opisov in je (lahko) relevanten le v konkretnem kontekstu razlikovanja in opisovanja.

Epistemologija socialnega dela, ki se navezuje na (fenomenološko) konstruktivistično-interpretativno paradigmo se konstruira prav skozi pripovednost (Urek, 2005), ki jo z interakcijskimi in tekstualnimi dejanji predstavlja pripovedovanje zgodb. V dvajsetem stoletju nastanejo številne teorije, ki zgodbi in narativni vednosti pripisujejo ontološki, epistemološki, etični, politični in pedagoški pomen, pri čemer se nanašajo na Aristotelovo teorijo o dramski zgodbi (Kearney, 2016; Kroflič, 2017) kot mimesis praxsis oziroma ustvarjalni upodobitvi človekovega delovanja, ki omogoča uvid v pomen predstavljenega dogodka.
Kearney (2016) izpostavlja, da vse od starogrškega prepoznanja človeškega življenja (bios) kot smiselno interpretiranega delovanja (praxis) do najnovejših opisov bivanja kot pripovedne časovnosti vlada splošno priznavanje, da ima bivanje inherentno obliko zgodbe. »V delovanju vsakega človeka vidimo del razkrivajoče se življenjske zgodbe, zato vsaka življenjska zgodba kliče po tem, da jo posnamemo, da jo torej preobrazimo v zgodbo o nekem življenju.« (prav tam, str. 117). Zgodbe v konstruktivistično-interpretativnem vidiku (socialnega dela) razumemo kot obliko delovanja praxis (Urek, 2005; Arendt, 2006; Kearney, 2016; Kroflič, 2017), ki lahko omogoča dostop do uvida posameznika, kako voditi svoje življenje do praktične modrosti (phronesis).

Arendt v narativni metodi vidi najprepričljivejše orodje eksistence oziroma delovanja (praxis), za katerega pravi: »Delovanje je namreč spletanje častne niti v splet, ki ga nismo ustvarili sami. Najizvirnejši produkt delovanja ni realizacija predvidenih ciljev in namenov, temveč zgodbe, ki nastanejo, kadar sledimo določenim ciljem, ne da bi jih na začetku sploh nameravali ustvariti, in ki se nam najpoprej lahko zdijo le nepomembni stranski produkt lastnih dejanj. Kar od

delovanja na koncu ostane v svetu, niso impulzi, ki ga poganjajo, temveč zgodbe, ki jih je povzročilo; samo njih je mogoče na koncu prikazati v dokumentih in spomenikih, v uporabnih predmetih in umetniških stvaritvah, jih vtisniti v spomin generacij in jih popredmetiti v vseh mogočih materialih.« (Arendt, 2006, str. 192). Pripovedovanje, tako Kearney (2016), vsakomur od nas da občutek, da je subjekt, ki je zmožen delovanja in zavezanosti drugim. Avtor (prav tam) pomen pripovedi v postmoderni dobi fragmentacije in razlomljenosti razume kot eno od najstabilnejših oblik individualne in skupnostne identitete. Zgodbam je ne glede na žanr (mit, ep, izpovedi, kronika …) skupno to, da nekdo nekomu pripoveduje nekaj o nečem, pri čemer ravno intersubjektivni model diskurza iz pripovedi naredi tipično sporazumevalno dejanje.
Pripoved kot eno izmed osrednjih metod dela v polju intervencij socialnega dela opredeli Urek (2005), pri čemer izpostavlja, da se socialno delo od narativnega zanimanja strukture teksta premika na preučevanje samih pomenov za ljudi in na raziskovanje ter vpliv družbenega konteksta. Z vidika narativne terapije, tako Urek (prav tam), se je nesmiselno spraševati o resničnosti zgodbe – ta je odvisna od interakcijskih pogojev pripovedovanja in poslušanja –, temveč bolj o pomenu zgodb in njihovem učinku za ljudi, torej ali pomagajo izboljšati njihov položaj ali ga še poslabšujejo. Kot pomemben učinek pripovedovanja zgodb avtorica (prav tam) izpostavlja ohranjanje identitete[8] posameznika, ki preko približevanja pomena vrednosti vsakdanjih doživetij omogoča tudi predstavljanje posameznika kot zanimive in neponovljive osebe. Vsebino zgodbe in njeno resničnost zaznamuje družbeni kontekst, ki (raz)skriva idejno zaledje, svetovni nazor in (pred)sodbe udeležencev. Urek (prav tam) meni, da zgodbe redko osvetljujejo preteklost oziroma pogosteje nakazujejo, opravičujejo in razlagajo, kako je ta preteklost vplivala na prihodnje življenjske usmeritve, dejanja in odločitve. Tudi Kearney (2016) meni, da je pripovedovanje proces ustvarjanja in razkrivanja sveta, čeprav njegovi rezultati nikoli ne dosežejo natančnosti algoritma ali silogizma. Narativno pojmovano socialno delo zgodbe razume kot pomensko enoto (Urek, 2005), ki uokvirja posameznikovo izkustvo, ki je zaznamovano tudi in predvsem s strani družbenega konteksta, v katerem poteka.

Pristop psihosocialne pomoči z vidika socialnega dela zajema dialoško prakso oziroma delovanju posameznika - praxis (Arendt, 2006; Kearney, 2016), ki se preko pogovora

[8] Kearney (2016) pripovedno identiteto opredeli preko načina zavedanja pripovedovalca (ki govori zgodbo), pripovedovanih likov (ki delujejo v zgodbah) in interpreta pripovedi (ki zgodbo sprejema in jo znova povezuje z resničnim svetom človeškega delovanja in trpljenja).

manifestira v delovnem odnosu, kar naj bi končno privedlo do skupnega konstruiranja želenih sprememb. Pri tem si morajo strokovni delavci kot aktivni (so)udeleženci interakcije psihosocialne pomoči prizadevati predvsem k refleksiji lastne vključenosti in zavzemanju pogleda skozi optiko uporabnika. S priznavanjem pristranskosti socialni delavci ne poskušajo zasledovati resničnosti in objektivnosti izpričanih zgodb, temveč naj bi pozornost posvečali njihovi konstrukciji in interpretaciji (Urek, 2005), pri čemer ni toliko pomembna faktična resničnost kot njihov smisel (razlogi za določena dejanja, opustitev pričakovanih dejanj …). Avtorica (prav tam) pri narativni perspektivi izpostavlja komplementarnost in njeno dopolnjevanje drugih intervencij, ki so bolj usmerjene k reševanju problemov. Njeno bistvo vidi v spoštovanju, pomenu (enakovrednega) deljenja izkušenj in pomenov, kar se odraža v priznavanju avtonomnosti posameznika.

Poštrak (2018) pri socialno-konstruktivistični perspektivi socialnega dela opozarja, da se lahko ukvarja zgolj z izmenjavo razlag stvarnosti (med socialnim delavcem in uporabnikom), pri čemer obstaja možnost, da ostajajo spregledane družbene razmere. Izmenjavo pomenov in razlag stvarnosti z namenom razumeti življenjski svet uporabnika pa avtor v navezavi na Lüssija (1990) opredeli predvsem kot dobro izhodišče za instrumentalno definicijo problema, ki ga je treba kritično reflektirati predvsem z vidika različnih sistemov, v katere je vpet posameznik.

3.1.2 Sistemski vidik

Eno izmed sporočil simbolnega interakcionizma, ki se neposredno nanaša na interpretativno paradigmo socialnega dela, je, da ljudje delujemo na osnovi pomenov, ki izhajajo iz socialnih interakcij in se stalno spreminjajo v procesu interpretacije in reinterpretacije (Nastran Ule, 1992). Človek je načrtujoče bitje, ki neprestano misli in načrtuje. Vsaka stvar, ki jo srečamo ali doživimo, ima svoj pomen, ki se mu človek prilagaja, vsako situacijo ali dogodek pa mora kategorizirati oziroma poimenovati. Šadl (1992) pri procesih interpretacij družbenega opozarja na dejstvo, da ljudje tega ne počnemo v razmerah oziroma socialnih okoljih, ki si jih sami izberemo.

Lüssi (1990) kot odločilno teorijo socialnega dela izpostavlja sociološko-sistemsko teorijo, v središču katere stoji socialni sistem. Poleg socialnega sistema opredeli še tri druge sistemske

kategorije: organizem, osebnost in struktura. Pri tem kritično naslavlja predvsem tradicionalni model socialnega dela oziroma linearno osredotočenost na uporabnika, ki temelji na tem, da je problem možno rešiti zgolj preko ekskluzivnega odnosa. Dragoš (1994) razlikovanje sistemov nazorneje razčleni na: interakcijske (strokovnjak in uporabnik), psihične, biološke in socialne. Poudarja potrebo po njihovi razmejitvi, kar predstavlja pogoj, da uvidimo njihovo prepletanje.[9] Socialno delo, ki deluje na stičišču psihične in socialne ravni,[10] upošteva značilnost (predvsem) socialnih sistemov, katerih težišče ni locirano v posamezniku, skupini, skupnosti ali osebnosti, temveč v komunikaciji. Slednjo avtor (prav tam) opredeli kot osnovno temeljno enoto, značilno za socialne sisteme, preko katere se ti vzdržujejo, samoopisujejo in osmišljajo. Posameznik je s tega vidika zgolj okolje družbenega sistema.[11] Socialno delo se s sistemskega vidika tako ne ukvarja izključno s posameznikom (uporabnikom, klientom …) in njegovo razlago stvarnosti, temveč z vključitvijo uporabnikovega sistema pridobiva celovito podobo nekega problema, pri čemer se prekriva tudi s sistemsko-ekološko teorijo Bronfenbrennerja (1979; Bronfenbrenner in Morris, 1998).

Bronfenbrenner (1979) definira ekologijo človekovega razvoja kot znanstveno proučevanje progresivne, vzajemne akomodacije med aktivnim razvijajočim se posameznikom, ki je različno umeščen v določena okolja. Okolje, ki je osrednjega pomena za posameznikov razvoj, ni omejeno zgolj na prostor, ampak ga predstavlja razvrstitev koncentričnih struktur oziroma komponent,[12] ki so medsebojno povezane in v interakciji. Sistemsko-ekološka teorija za razliko od klasičnega laboratorijskega eksperimenta, kjer je poudarek na preučevanju in raziskovanju posameznih spremenljivk, upošteva raznovrstne elemente delovanja na posameznika in njihove

[9] Posameznikov vedenje je relevantno na štirih ravneh: socialna (vloge, statusi, komunikacije), psihična (mišljenje, zaznave, čustveno doživljanje), biološka (znaki, utrujenost) ter duhovna (smisel).
[10] Socialna raven sega od medosebnih interakcij na meji psihološke ravni preko ravni uresničevanja socialnih vlog do institucionalnega vedenja (Dragoš, 1994).
[11] Ne glede na navedeno pa pri delu z ljudmi ne moremo zaobiti postulat celostne razlage, ki se nanaša na odnos med biološkimi in socialnimi kodeterminantami. Mikuš Kos (2019) izpostavlja stanja, pri katerih socialni vplivi za nastanek in vzdrževanje (psihosocialnih) težav nimajo vpliva (vpliv hormonov, črevesnih bakterij – mikrobiota in drugih bioloških snovi).
[12] Posamezniku najbližji je mikrosistem, v katerem nanj vplivajo osebe in institucije, s katerimi je v neposrednih interakcijah (družina, šola, vrstniki). Mezosistem zadeva povezave in procese med dvema ali več mikrosistemi posameznika, ki so v interakciji (šola in družina, prijatelji in družina …). Ekosistem predstavlja povezave med dvema ali več sistemi, v katere posameznik ni neposredno vključen, vseeno pa nanj posredno vplivajo glede na njihovo lastno dinamiko (delovno mesto staršev, socialni status družine …). Makrosistem posameznika ne zadeva neposredno, vpliva pa na vzorce mikro-, mezo- in ekosistemov v družbi na način ustvarjanja življenjskih stilov, družbenih vrednot ipd. Makrosistem vključuje splošnokulturne, politične, socialne, verske in ekonomske vrednote, kot tudi vrednote izobraževanja in socialne politike (Batistič Zorec, 2000).

vzajemne učinke, pri čemer se opazovanje osredotoča na končne učinke in celoten proces dogajanja. Delovanje posameznika se povezuje z njegovo dejavnostjo (interpretacijo), ki je spodbujana s strani zunanjega dejavnika, kar potrjuje tezo, da je položaj posameznika pogojen z vzajemno interakcijo oseb kot tudi z objekti in simboli različnih sistemov (Bronfenbrenner in Morris, 1998).

Sistemsko-ekološko teorija Schutzevo koncepcijo jaza in intersubjektivnosti in Meadov družbeni jaz dodatno opredeli v kontekstu kulturnega in družbenega. Podobno kot Schutz (1967) meni, da ima socialni svet poseben pomen in smisel za strukturo ljudi, ki živijo, mislijo in delajo v njem, pri tem pa poudarja vidik časovnega obdobja. Tudi Bronfenbrenner poudarja, da je posameznik izpostavljen vplivom dejavnikov v bližnji in daljni okolici. Sistemsko-ekološka teorija opozarja, da se je pomembno ukvarjati ne le s posameznikom (v našem primeru razvijajočimi se mladostnikom in njegovo konstrukcijo pomena in interakcijami v medosebnih odnosih), temveč tudi z okoljem oziroma sistemi, ki niso fizična danost in se nenehno spreminjajo. Okolje oziroma koncentrični krogi sistemsko-ekološke teorije se pri tem navezujejo na Meadove posplošene druge oziroma Schutzeve tipizirane sodobnike.

Sistemski pristop (Dragoš, 1994; Čačinovič Vogrinčič, 2003) pomaga kritično reflektirati tudi sistemizacijo delovnih diagnostičnih postopkov pri delu z ljudmi oziroma medicinsko anamnezo, ki predpostavlja, da se je do resničnih vzrokov možno dokopati izključno po miselni poti, neodvisno od čutnega izkustva. Delovanje na podlagi vzročno-posledične verige razumevanja stisk in pomoči temelji na uvrščanju posameznika v obstoječe kategorije, vezane na simptome, in predpostavlja redukcijo kompleksnosti, težišče definiranja problema pa osredotoča zgolj na strokovnjaka. Ta je s svojo strokovnostjo, ki mu daje formalno moč, pooblaščen, da simptomatiko miselno prevede v idejo bolezni. Uspeh naj bi bil po tej logiki večji, čim bolj točna je začetna definicija problema in čim bolj je fiksirano začetno in ciljno stanje. Temeljna predpostavka o možnem nadzoru nad celotno kavzalno verigo je z vidika sistemske teorije nemogoča zaradi kompleksnosti sistemov in njegovih interakcij s posameznikom. Sistemska teorija linearni vzročno-posledični model mišljenja nadomešča s krožnim. Zamenjava linearnega gledanja na dogodke s krožnim omogoča upoštevati dogajanja

na različnih ravneh problema. Sistemski vidik mišljenja pri tem ne zasleduje logičnosti (Dragoš, 1994), temveč je pri delu z ljudmi pozoren tudi na uporabo paradoksov in protislovij.[13]

Socialno delo kot disciplina, ki deluje na stičiščih delovanja posameznika in okolja (psihične in socialne ravni), psihosocialne pomoči ne udejanja (zgolj) na individualni ravni. Z interpretativnim pristopom in narativnimi metodami dela (npr. pripovedovanje zgodb, narativna analiza (Urek, 2005)), ki namesto zasledovanja resničnosti izpričanih zgodb temeljijo na upoštevanju konstrukcije pomena posameznika in ki preko deljenja in poslušanja zgodb pomagajo počlovečiti druge ter vsakega od nas spremeniti v dovzetnega za konkretne podrobnosti bolečine drugih (Kearney, 2016) in kritično reflektiranje sistemov, v katerih delujemo (Garret, 2017), presega terapevtske pristope in tehnike ter s tem enoznačne linearne vzročno-posledične razlagalne modele psihosocialnega stanja, ki si prizadevajo za hipno zadovoljevanje slehernega vzgiba posameznika in družbene normalizacije drugačnosti. Poštrak (2002) pri tem izpostavlja razumevanje metode dela s posameznim primerom, ki temelji na predpostavki, da posameznik ni izoliran subjekt, temveč oseba v kontekstu raznovrstnih odnosov s (posplošenimi) drugimi. Nudenje psihosocialne pomoči z vidika socialnega dela tako ne more zaobiti potrebe po upoštevanju, zavedanju in kritičnem reflektiranju kontekstualnosti (posameznika, odnosa, institucije) oziroma sistemov, v katerih delujemo, s čimer presega dualizem posameznik – družba ali učenec – šola oziroma enostransko reševanje vprašanj.

Spoznanje, da nobeno dejanje ni neodvisno od konteksta (Urek, 2005), pomeni, da si moramo pri delu (z mladostniki) prizadevati prepoznati predvsem podatke o tem, kako, kje, na kakšen način in v kakšnem počutju bomo srečali uporabnike ter kako bo pogovor vplival na nas. Če se socialno delo želi udejanjati celovito, velja presegati specifičnost socialnodelovskega posredovanja in se hkrati ozreti tudi po specifičnosti družbenega konteksta, v katerem poteka psihosocialna pomoč. Kontekst (Mesec, 2004) ni nekaj danega in vprašljivega. Če se ga pri svojem delu ne poskuša razumeti in reflektirati, lahko zapade zgolj v tradicionalni model socialnega dela, znotraj katerega se predvsem utrjuje obstoječa družbena razmerja (ne)moči.

[13] Tisto, kar se kaže v medsebojnih interakcijah kot nelogično dejanje, je z vidika psihičnega sistema povsem konsistentna strategija in obratno. Paradoks je s tega vidika lahko edina prava definicija problema in označuje logični kolaps večravninske hierarhije, ne pa enostavnega protislovja (Dragoš, 1994).

4 KONTEKST PSIHOSOCIALNE PODPORE IN POMOČI

4.1 Dejavniki v kontekstu psihosocialnih razmer osebe

Dosedanji koncepti družbene ranljivosti mladih (Rener, 2000) so izhajali iz dveh podmen: družbeno ranljivi so predvsem mladi iz nižjih družbenih razredov ter da je koncept tveganja in ranljivosti treba vezati na mlade, ki delujejo v »conah nevarnosti«. Beck (2009) meni, da se podobno kot bogastvo tudi tveganja prilegajo razrednemu vzorcu, le da gre pri tem za obratno sorazmerje – bogastvo se zgošča na vrhu, tveganja pa na dnu družbene hierarhije.
Rener (2000) v povezavi s tveganji po drugi strani izpostavlja trend slabljenja razrednih vezi, zaradi česar ni več mogoče predvidevati življenjskih stilov zgolj na podlagi informacij o poklicu, izobrazbi ali družinskem okolju. Percepcije tveganj so tako (tudi) kulturno konstruirane in se med drugim odražajo kot učinki lastnih izkušenj, norm in strahov referenčnih ljudi, s katerimi so mladi v vsakdanjem stiku, ter vpliva medijev in informacijske tehnologije.[14]

Dinamika današnje družbe (Rener, 2000) je specifična v tem, da izjemno razširja krog tveganja mladih – mladi ljudje, ki so podvrženi tveganjem, še zdaleč ne prihajajo več samo iz klasičnih deprivilegiranih družbenih okolij, čeprav je tveganju za slabše duševno zdravje še vedno podvrženih več takih, ki živijo v neugodnih socialnih razmerah. Rener (prav tam) pri tem izpostavlja, da psihosocialni problemi mladih niso zgolj posledica poslabševanja življenjskih razmer (npr. razmere v družini), temveč tudi sprememb v toku adolescentnih tranzicij: povečana ekonomska odvisnost ob hkratnem razvijanju psihosocialne neodvisnosti, vpliv vrstniških skupin in subkulturnih stilov ter pomanjkanje spoznavnih orientacij.
Pri raziskovanju dejavnikov tveganj mladih velja opozoriti, da je (bilo) mladostništvo (Ule, 2000) skozi vso kulturno zgodovino pojmovano kot problematično in krizno življenjsko obdobje, kar daje različnim vzgojnim, izobraževalnim, socialnovarstvenim avtoritetam in institucijam legitimiteto za različne intervencije v življenja mladih, zlasti ko vedenje otrok in mladostnikov odstopa od splošnih norm in pričakovanj. Pojem psihosocialne pomoči je lahko,

[14] Predvsem v navezavi na slednje velja opozoriti na elemente »globalnega internacionalizma«, ki mlade informirajo o novih kulturah in življenjskih stilih, kar lahko razširja njihova obzorja, po drugi strani pa lahko zlahka povzroči tudi nove stiske in negotovosti. Esposito in Perez (2014) medije in informacijsko tehnologijo kot dejavnik tveganja vidita v obliki pobega posameznika pred dnevno rutino v »tržno konstrukcijo realnosti«, ki preko različnih oblik (igranja videoiger, sledenja vplivnežem …) vzdržuje prevladujočo neoliberalno ideologijo.

predvsem v primerih, ko se uporablja kot oblika (strokovne) intervencije, izrazito pristranski in nabit z vladajočo ideologijo posamezne družbe. Podatki o duševnem zdravju, na podlagi katerih temeljijo različne oblike psihosocialnih oblik pomoči, se namreč tradicionalno zbirajo iz statistik o obiskih zdravstvenega sistema na primarni in sekundarni ravni ter hospitacijah, pri čemer Jeriček Klanšček, Roškar, Britovšek, Scagnetti in Kuzmanič (2016) izpostavljajo, da to več kot o duševnem zdravju pove o razporejenosti in dostopnosti zdravstvene mreže.
Ule (2000) meni, da je treba pojma tveganja in problematičnosti, ki zadeva mladostnike, postaviti v širši okvir, kar mlade razbremeni pečata nenormalnosti, nedoraslosti in podobno. Pri tem ni dovolj, če »postavljanje mladinskih problemov« v širši okvir izhaja le iz uvidov raziskovalcev in strokovnjakov, ampak so potrebna družbena gibanja med mladimi, ki postavljajo te probleme kot splošne in resne ter predlagajo rešitve zanje.

Vse več avtorjev s področja različnih strok pri raziskovanju psihosocialnega stanja in z njimi povezanimi oblikami pomoči izpostavlja pomen uporabe subjektivnih indikatorjev, ki so izpeljani iz uporabnikovega oziroma mladostnikovega razumevanja ter vključujejo mladostnikov pogled na lastno fizično in duševno počutje ter opredelitev teh počutij. Tudi socialno delo kot znanstvena disciplina (Poštrak, 2003, 2018; Urek, 2005; Flaker, 2007; Čačinović Vogrinčič, 2003) poudarja pomen prepletanja znanstvenega spoznanja in laične izkušnje subjekta. Vidik subjektivne komponente se v socialnem delu navezuje na emski pogled, koncept vzet iz antropologije (Poštrak, 2003), in izpostavlja uporabnika oziroma njegovo refleksijo lastnega položaja, medtem ko socialno delo kot poklicna praksa in akademska disciplina temelji na etskem vidiku. Ker je percepcija težav ljudi, ki potrebujejo psihosocialno pomoč, z vidika socialnega dela usmerjena na razmerja med posameznikom in družbenim okoljem oziroma interakcijam v in med posameznimi sistemi, dejavnikov tveganja v nadaljevanju magistrskega dela ne bom opredeljeval zgolj na podlagi znanstvene zavesti, ki za objektivno razglaša le to, kar ustreza njeni teoriji, temveč bom v razpravo vključil tudi izkušnje mladih. Slednje bodo izhajale iz preliminarne študije Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialni in duševnih težavah in kontekst teh težav (Dekleva idr., 2018), v nadaljevanju Študija, katere osnovni namen je bil spoznavanje uporabniške perspektive, torej zbiranje podatkov o tem, kako mladi dojemajo duševne težave in kako so iskali in vrednotili prejeto pomoč.

Mladi so kot ogrožajoče dejavnike oziroma dejavnike tveganja najpogosteje povezovali z neugodnimi družinskimi razmerami ter šolskim sistemom (Dekleva idr., 2018). Podobno tudi svetovalni delavci pri mladih (prav tam) največ težav vidijo povezanih s strahom pred šolo, vedenjskimi težavami, motnjami pozornosti in koncentracije ter medvrstniškim nasiljem. V zadnjem času je s strani šolskih delavcev opazen tudi porast stisk, ki so opredeljene z opisovanjem različnih družinskih situacij.
Izhodišče problemskih situacij mladih oziroma dejavnikov tveganj tako velja postaviti predvsem v družbene pogoje, v katerih živijo, ali kontekst življenjskega sveta, v katerem se poleg znanstvenega sveta, razumevanja in razlag prepleta tudi predznanstven svet prepričanj in sodb (Poštrak, 2018). Za potrebe magistrskega dela se bom v nadaljevanju opredelil do sistema družine in šole, pri čemer bom v navezavi na posamezna teoretična spoznanja izpostavil tudi povzetke perspektive mladostnikov oziroma ugotovitve Študije (Dekleva idr., 2018).

4.1.2 Družina

Vlogo družine kot dejavnika tveganja omejujem na vidik interakcije med njenimi člani in okoljem. Slednje z neposrednimi vplivi na (družinske) oblike nadzorovanja, discipline in izražanje čustev zaznamuje načine (ne)identifikacije otrok s starši. Vezano na ugotovitve raziskav (Rener, 2000) načini interakcije družinskih članov med seboj in z okoljem predstavljajo bistveno pomembnejši dejavnik vplivanja na psihosocialno počutje otrok in mladostnikov kot dejavniki družinske strukture (razveza, enostarševstvo).

Nezanemarljivo vlogo na procese interakcij v družini predstavlja vdor množične kulture in medijev (Lasch, 2012; Espasito in Perez, 2014; Furedi, 2016). Z ustvarjanjem ideala popolnega starševstva se je posledično spodkopalo tudi zaupanje staršev, da so sposobni opravljati najosnovnejše naloge povezane z vzgojo otrok. S spodbujanjem odvisnosti od nasvetov strokovnjakov, starši pri svojih dejanjih manj sledijo lastnim občutkom in presoji in bolj (tržni) podobi, kakršna naj bi dobra mati oziroma oče bila. Paradoks, ki se pri tem pojavlja je, da odnos med otrokom in »popolno materjo oziroma očetom« nemalokrat zaznamuje ravno pomanjkanje čustev, ki je posledica zunanjega zapovedovanja po spontanost (Lasch, 2012).

»Kritične družine«, »družine z manj spodbudnim okoljem«, »tvegane družine« tako ne nastajajo izključno kot odziv na stisko posameznega družinskega člana, temveč tudi kot

»normalen« odziv na prevladujoče družbene okoliščine. Družina notranje napetosti, ki so posledica družbenega, poskuša odpraviti tudi na način, da njihov obstoj preprosto zanika oziroma se oklepa ideala iluzije normalnosti. Ker pa slika »harmoničnega družinskega življenja«, ki ga družinam vsiljuje družbeno politična agenda izvira iz zunanjih virov, si družina nenehno prizadeva, da bi tej sliki ustrezala, kar jo sili v ustvarjanje videza družbene pripadnosti oziroma navidezne vzajemnosti. Slednje se opaža v željah staršev, da si njihov otrok zasluži »le najboljše«, kar se pogosto manifestira v pretirani vnemi in natančnosti urejanja sleherne podrobnosti otrokovega življenja. Kot izpostavlja Lasch (prav tam), so ti družinski vzorci tako globoko zakoreninjeni v družbenih razmerah, ki jih ustvarja sodobna industrija, da jih ni mogoče spremeniti s preventivnimi oziroma vzgojnimi reformami, namenjenimi izboljševanju kakovosti komunikacije, zmanjševanju napetosti in spodbujanju medosebnih odnosov. Poskusi reform kot zgolj intervencij tako pogosto le krepijo moč zdravstvenih in socialnih služb pri čemer lahko s slabšanjem socialne vloge staršev naredijo več škode kot koristi.

Slabšanje socialne vloge staršev se odraža tudi v njihovi izključenosti iz sistemov (interventne) psihosocialne pomoči oziroma prepuščenosti samim sebi brez potrebne podpore v času, ko njihovi otroci prejemajo pomoč, kar je pokazala tudi analiza ožjega vzorca intervjujev Študije (Dekleva idr., 2018). Lasch (2012) meni, da gre pri slabljenju starševske avtoritete bolj kot za prehod iz družbe, v kateri so vodilno vlogo igrale vrednote nadjaza (samoobvladovanje in samoodpovedovanje), v družbo, kjer se uveljavljajo vrednote onega/id-a (neomajno zadovoljevanje lastnih potreb), za spreminjanje vsebine nadjaza (otroka). Če staršem spodleti, da bi bili vzor »discipliniranega samoobvladovanja«, to ne pomeni, da bo otrok odrasel brez nadjaza, ampak tak neuspeh spodbudi razvoj strogega in kaznovalnega nadjaza, ki temelji na arhaičnih podobah staršev, zlitih z grandioznimi podobami sebe. V takih razmerah nadjaz sestoji iz introjekcij staršev, namesto identifikacije z njimi. Jazu vsiljuje visoka merila slave in uspeha ter ga kaznuje v primerih, ko jih ne doseže. Slabljenje starševske avtoritete, ki slabi nadjaz, paradoksalno krepi njegove agresivne elemente. Družbene spremembe, zaradi katerih otroci in mladostniki težje ponotranjijo starševsko avtoriteto nadjaza, niso ukinile, ampak zgolj okrepile zavezništvo med nadjazom in tantosom (prav tam).

Lasch (2012) kot problematično izpostavi oslabljen pomen vloge družine v družbi, ki se že več kot stoletje zmanjšuje, po drugi strani pa se paradoksalno razširja starševska odgovornost. Jones (1995) v zvezi z razširjanjem starševske odgovornosti omenja pojem privatizacije blagostanja mladih. Stroške socialne reprodukcije se namreč prelaga predvsem na družino, ki naj bi postala

odločilni dejavnik življenjskih zmožnosti otrok. Tiste mlade, ki tega vira nimajo, pa se pogosto uvršča med visoko tvegane, o čemer priča tudi Študija (Dekleva idr., 2018).

Psihosocialna pomoč lahko vključuje tudi strokovnjakovo (nehoteno) prevzemanje vloge družinskih funkcij, kar izpostavljam kot problematično. Lasch (2012) meni, da je pri tem najbolj razširjena napaka psihosocialnega svetovanja v tem, da se starše uči tehnik, s katerim naj bi otrokom posredovali občutek ljubljenosti. Enodimenzionalno razumevanje procesov psihosocialne pomoči končno lahko zapade v mehanično oziroma tehnično prevzemanje vloge starševstva, kar namesto zasledovanja otrokovim potrebam predstavlja delovanje, umerjeno k idealom potrošniške kulture in (zavestnim) podružabljanjem starševske funkcije.

4.1.3 Šola

Vsaka kultura oblikuje svojevrstne vzorce vzgoje otrok in njihove socializacije. Ti učinkujejo na način, da si prizadevajo ustvariti tip osebnosti, ki ustreza zahtevam te kulture (Lasch, 2012). Bauman (1998) meni, da »vloga današnje neoliberalne družbe od posameznikov terja vlogo potrošnika, pri čemer so posamezniki pogosto presojani in ocenjeni prav preko njihove zmožnosti poistovetenja z njo«. Neoliberalizem (Esposito in Perez, 2014) podpira vizijo sveta, ki socialno in kulturno življenje podreja tržni racionalnosti.[15] Pod vplivi aktualne družbeno-politične agende tudi izobraževanje (Rener, 2000) postaja tržno blago, kar med drugim odraža imperativ uspeha, ki se v šolah kaže v inflaciji in teži ocen, ki zaznamujejo nadaljnja (karierna) izhodišča otrok ter vse večjemu stremljenju po uporabnosti in aplikativnosti pridobljenih znanj.

Že osnovnošolsko izobraževanje se, predvsem v želji po pridobivanju kompetenc, pogosto interpretira kot nadzorovan in predvidljiv proces z jasnimi in merljivimi cilji. Esposito in Perez (2014) v povezavi z vzgojno-izobraževalnim sistemom izpostavljata problematičnost tržno racionalnega vedenja, ki v izobraževanju temelji na prevladi osebnih in kompetenčnih ciljev nad cilji socialne in ekonomske pravičnosti. Zgolj kompetenčno pojmovanje znanja v ožjem

[15] Esposito in Perez (2014) problematičnost trga opredelita z vidika razumevanja trga kot avtonomne in samoregulirajoče se entitete, ki spodbuja ljudi, da svoje navade in vedenja prilagajajo tržnim zahtevam. Delovanje posameznika skladno s tržnimi zahtevami opredelita kot »funkcionalno-racionalno vedenje«. Če se posameznik ne integrira z zahtevami trga, je njegove vedenje opredeljeno kot iracionalno oziroma kot oblika osebne deviantnosti in patologije.

pomenu besede (Marentič Požarnik, 2004) se v svojem radikalno-pragmatičnem smislu odraža na način, da učence pripravljamo predvsem na ustrezno vlogo v družbi, pri čemer ni pomembna zgolj reprodukcija usposobljenosti delovne sile, ampak tudi (ne)smiselno podrejanje pravilom veljavnega reda. Namesto zmožnosti, ki človeku omogočajo interakcijo s svetom, npr. razumevanje in mišljenje, pomen pridobivajo spretnosti, ki omogočajo predvsem pomnoževanje delovno-produkcijskega učinka. Poleg poklicnega dela, ki samo po sebi pomeni vsako dejavnost v sistemu družbene delitve dela (Medveš, 2010), pozabljamo, da namen vzgoje in izobraževanja predstavlja predvsem potrebo po razvijanju subjektivitete posameznika in zmožnosti za avtonomno ravnanje.

Zdi se, da smo priča paradoksu, ko tudi šola postaja vedno manj zadostna, a obenem tudi vedno bolj nujna, predvsem za doseganje želene nadaljnje vzgojno-izobraževalne poti, povezane s kariernimi cilji. Certifikati, ki se podeljujejo v izobraževalnem sistemu, niso več ključ do sistema zaposlovanja, temveč le še ključ do predsob, v katerih delijo ključe za vrata sistema zaposlovanja (Beck, 2009). (Ne)zaključena osnovnošolska izobrazba tako postane predvsem kriterij za izključitev, uspešen zaključek dodatnega šolanja za poklic pa pogoj, da posameznik lahko vstopi v poklicno življenje. Bolj ko spričevala in potrdila o (poklicni) kvalifikaciji postajajo zgolj vstopnice, bolj so učenci oziroma mladostniki, ki ne morejo izkazati nobene zaključene poklicne kvalifikacije, marginalizirani. Pot skozi osnovno šolo lahko postane enosmerna ulica v odsotnosti poklicnih možnosti. Beck (prav tam) meni, da je osnovnošolska izobrazba v tem oziru degradirana v neizobrazbo in razdeljuje odsotnost možnosti – postaja zid geta, za katerim bodo spodnje statusne skupine trdno zapisane trajni eksistenci nezaposlenosti. Mladi so tako še vedno socializirani v delovno etiko in možnosti individualnih dosežkov, pri čemer naj bi trud in prizadevanja prinašala uspeh, po drugi strani pa so vse bolj izključeni iz zaposlitve in drugih oblik formalne participacije, kjer naj bi se ta etika sploh še lahko uveljavljala.

Izobraženost je v kulturah velikih tveganj gotovo eden izmed kapitalov, ki odpirajo različne možnosti in predstavlja pomemben pogoj za (želeno) zaposlitev in simbolne položaje v družbi, kar pa samo po sebi še ne zagotavlja varnosti. Mencin Čeplak (2000) meni, da starši (in tudi otroci) z izpostavljanjem šolskega uspeha še vedno gojijo iluzijo, da si prav z izobrazbo zagotovimo varnost. Avtorica izpostavlja, da ta iluzija sama po sebi ni usodna, je pa lahko precej bolj problematična predpostavka, da neuspeh v šoli pomeni neuspeh v življenju nasploh,

zlasti zaradi dejstva, ker tovrstna percepcija lahko neposredno vpliva na samopodobo učenca oziroma mitologizira neuspeh.

Imperativ šolskega (ne)uspeha predstavlja enega izmed najbolj obremenilnih dejavnikov mladih, kar pa ne pomeni, da lahko krivdo in rešitev iščemo zgolj v šoli. Mencin Čeplak (2000) ugotavlja, da bolj kot značilnosti kurikuluma in časa, ki ga posamezniki porabijo za šolo, mlade obremenjujejo (družbeni) pritiski (pre)velikih pričakovanj in zahtev v zvezi s šolskim uspehom. Šolski uspeh je sicer pomemben element samopodobe učencev, vendar ni enoznačen – njegov vpliv je bolj kot od značilnosti šolskega sistema odvisen od prevladujočega družbenega vzdušja – slednji namreč ni najbolj naklonjen manj uspešnim. Neuspeh tako postaja bistveno določilo učenčeve osebnosti, predvsem njegovih sposobnosti, kar je posebej problematično, kadar zaznamuje odnos šolskih delavcev do učencev. Avtorica navaja ugotovitev, da učitelji in učiteljice ne spoštujejo slabših učenk in učencev, pri čemer nakazuje na možnost povezave, da je prav odnos učiteljev eden izmed pomembnih razlogov, da učenci s slabšim učnim uspehom težje pričakujejo pomoč v zvezi s šolo.

Tudi Študija (Dekleva idr., 2018) poleg pretiranega podarjanja ocen in storilnosti nakazuje na precejšno odsotnost vloge šole pri iskanju pomoči mladim v stiskah. Po pričevanju anketirancev naj šole ne bi bile aktivne pobudnice začetkov iskanja pomoči mladim, čeprav so bili mladi običajno že dlje časa v stiski, preden se je iskanje pomoči sploh začelo. Nastanek pobude za iskanje pomoči je pogosto prepuščen zasebni družinski sferi, kar kaže na pojmovanje stiske mladih kot »zasebnih« oziroma »individualnih problemov« in ne predmetov širše družbene skrbi.

Mogoče bi se morali šolski strokovni delavci (bolje) spopasti s »šolsko samoumevnostjo učenja« ter si razjasniti predvsem razumevanje oblikovanja identitete učencev. Mead (1997) bistvo identitete vidi v tem, da je posameznik sposoben v socialnih interakcijah tako do sebe kot do drugih zavzeti enake ali podobne socialne odnose. Identiteta se vzpostavi, ko je posameznik sposoben sebe postaviti v položaj drugega in kadar je sposoben voditi notranji dialog s samim seboj. Predvsem v navezavi na šolsko področje je še vedno aktualna Althusserjeva teza (2000) šole kot ideološkega aparata države, ki se v izobraževanju odraža na način, da se posameznika poskuša pripraviti predvsem na ustrezno vlogo v (eko)sistemu, pri čemer ni pomembna zgolj reprodukcija usposobljenosti delovne sile, temveč tudi podrejanje pravilom veljavnega reda. Althusser (prav tam) je ideologijo definiral kot tančico

samoumevnosti. Ko namreč nekaj dojemamo kot samoumevno in se nehamo spraševati o naravi te samoumevnosti, smo najbolj vpeti vanjo, pri čemer je njena (skrita) moč v tem, da se reproducirajo družbeni odnosi in razmerja (ne)moči. Redukcionistično interpretiranje procesov socializacije oziroma enodimenzionalna interiorizacija družbenih vrednot, med katerimi sta (pragmatično) znanje in uspeh posameznika ključni vrednoti, odpira vprašanje, v kolikšni meri družba in nenazadnje tudi šola kot njen podsistem ne težita k posredovanju spretnosti, ki so skladne predvsem s trenutno družbeno paradigmo. Tako nehote preferiramo meritokratski tip družbe, ki se za razliko od preteklosti ne vzpostavlja na osnovi bogastva ali rojstva, temveč kot izpostavlja Arendt (2006) na osnovi nadarjenosti (ki je za trenutni sistem sprejemljiva in uporabna). Mikrosistem šole je zato potrebno reflektirati tudi z makrosistemskega vidika kapitalistične ideologije napredka oziroma emancipacije na podlagi družbenih pravil, ki posamezne skupine učencev dodatno potiska na rob oziroma jih (nehote) segregira.

Enodimenzionalno stremljenje izobraževalnega sistema k (družbenem) prilagajanju učencev, ki se v vzgojno-izobraževalnih načrtih pogosto nanaša na usvajanje želenih kompetenc oziroma veščin, potrebnih za uspešen prodor na trg delovne sile in pomen konkurenčnosti, predstavljajo nasprotje vzgojno-izobraževalnemu smislu, ki ga je Arendt (2006) opredelila s pojmom »natalitete«. Arendt (2006) opozarja, da je temeljna naloga vzgoje in izobraževanja vpeljevanje novih generacij v svet, pri čemer izpostavlja vpeljevanje v svet kot celoto in ne v njegov posebni in omejeni del, za kar skrbijo poklicna ali specialistična usposabljanja. Po Arendt (prav tam) svet tudi ni primerljiv z naravo, temveč pomeni tako tvorbo človeške roke kot skupek vseh zadev, dejanj in govorjenja, ki se dogajajo in pojavljajo samo med ljudmi. Kot tak je svet tudi nasproten družbi, ki pomeni specifično moderno obliko skupnega človeškega življenja, ki ima po Arendt nesvetni značaj, saj so njena temeljna organizacijska načela izpeljana iz dejavnosti, ki so neposredno podrejene nujnosti življenjskega procesa samega, v prvi vrsti proizvajanju in trošenju.

Nataliteta predstavlja za Arendt (2006, str. 199) bistvo vzgoje in njene svetne vloge prav zaradi elementarnega dejstva, da se svet nenehoma obnavlja z rojevanjem in prihodom novih generacij: »Vzgoja je točka, na kateri se odločimo, ali dovolj ljubimo svet, da prevzamemo odgovornost zanj in ga rešimo pred tistim uničenjem, ki bi bilo brez obnavljanja in prihajanja novincev in mladih neizogibno. Vzgoja pa je tudi točka, kjer se odločimo, ali dovolj ljubimo svoje otroke, da jih ne izženemo iz našega sveta in prepustimo samim sebi; da jim ne odvzamemo možnosti, da se lotijo nečesa novega, nečesa, česar nismo predvideli, pač pa jih

vnaprej pripravimo za nalogo obnove skupnega sveta«. Pragmatizem, ki se v vzgojno-izobraževalnem prostoru odraža v težnji po poučevanju in usvajanju zgolj veščin (Arendt, 2009), se lahko interpretira v smeri redukcionističnega razumevanja namena vzgoje in izobraževanja in se bolj kot z vpeljevanjem v svet povezuje s prilagajanjem »družbenemu« v oblikah osebne izpolnitve in praktične modrosti, podrejene ekonomiji (Furedi, 2016). Če se končni namen vzgoje in izobraževanja razume kot formacija subjekta preko polnopravnega vključevanja in delovanja v skupnosti (Biesta, 2010), ne gre spregledati večdimenzionalnosti pomena vzgoje in izobraževanja oziroma njune etične in socialne dimenzije.

4.1.3.1 Skupine otrok vključene v psihosocialno pomoč

Otroci, ki so vključeni v različne oblike psihosocialne pomoči v (osnovni) šoli najpogosteje odražajo čustveno vedenjske stiske v oblikah odsotnosti od puka, nemotiviranosti oziroma neodzivnosti, nedovoljenih izhodov, razdiralnega vedenja … (Košnik idr, 2022). Glede na zaznano intenziteto težav so vključeni v kontinuum pomoči na šoli skladno z vzgojnim načrtom šole ali kontinuumom pomoči za učence z učnimi težavami (Kavkler, 2011), kjer so poleg učnih opredeljene tudi čustveno pogojene težave pri učenju ter področje socialne vključenosti in funkcioniranja.

Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami (Košnik idr., 2022) opredeljuje dve skupini otrok: otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Psihosocialne težave prve skupine se kažejo kot vedenjske, čustvene, učne ali druge težave v njihovem odraščanju, vendar otroci še niso usmerjeni v kategorijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v skladu z zakonom, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Skupina otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pa je usmerjena na podlagi Kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015), v nadaljevanju Kriteriji in na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pri opredelitvi in načrtovanju pomoči naj bi se upoštevalo učinkovanje bioloških, psiholoških, socialnih, osebnostnih dejavnikov in dejavnikov okolja. Navedeni dejavniki v kombinaciji ali posamično sprožajo in oblikujejo otrokove čustvene in vedenjske odzive in vplivajo na njegovo psihosocialno delovanje, ki se odraža kot nezmožnost zadovoljevanja osnovnih psihosocialnih potreb (Košnik idr., 2022).

Čustvene in vedenjske težave se pogosto pojavljajo skupaj s primanjkljaji z drugih področij (npr. s primanjkljaji pozornosti in hiperaktivnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovnimi motnjami, avtističnimi motnjami …). Zaradi zaznavanja porasta tako imenovane sopojavnosti imajo omenjene skupine otrok opredeljene zelo specifične in kompleksne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki terjajo multidisciplinaren pristop. Pri tem se omenja potreba po celostni obravnavi oziroma pristopu, ki je usmerjen v življenjski prostor učenca, pomoč in podpora pa sta prilagojeni njegovim potrebam s krepitvijo močnih področij (prav tam).

Pri določanju, ali je otrokovo oziroma mladostnikovo vedenje opredeljeno kot motnja, moramo biti previdni (Ule, 2000; Mikuš Kos, 2017). Kategorije otrok (s posebnimi potrebami), so z normativnega vidika, bolj kot posledice ekonomskih, političnih in kulturnih dejavnikov družbe, razumljene predvsem kot individualne lastnosti (Lesar, 2008). V Kriterijih (2015) v poglavju VII., Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, se pri opredelitvi in načrtovanju pomoči poleg bioloških in psiholoških dejavnikov sicer navajata kategoriji socialnih in okoljskih dejavnikov. Kljub navedenemu pa se zapostavlja spoznanje (Kroflič, 2019), da čustvene in vedenjske težave najpogosteje nastanejo kot posledica okoljskih dejavnikov, vendar se jih vseeno še vedno pojmuje kot »čustvene in vedenjske motnje« – pri čemer je izraz »motnja« na področju psihologije sicer nadomestil izraz bolezen, a še vedno predstavlja klinično kategorijo (prav tam).

Različne klasifikacije tako predvsem utrjujejo strukturno proizvedena razmerja na način, koga se uvršča med problematične in kaj se opredeli kot družbeni problem. Problematičnost omenjenega diskurza zadeva tudi stigmatiziranje pripadnikov posameznih skupin in opravičuje povečan nadzor nad njimi. Goffman (2014) opozarja, da v odnosu večine do stigmatiziranih ne velja običajna shema interpretacije vsakdanjih dogodkov. Spodrsljaji od pričakovanega vedenja stigmatiziranih večinoma predstavljajo neposredni izraz njihove drugačnosti, povezane s pripisano diagnozo. Pri tem avtor navaja primer, aktualen tudi za šolsko področje, da se problematične situacije oseb z nižjimi intelektualnimi sposobnosti avtomatsko pripišejo zgolj njihovemu primanjkljaju. Goffman (prav tam) poudarja problematičnost identificiranja ljudi po značilnostih, ki so za »normalno večino« pomembne ali o katerih menimo, da bi morale biti pomembne. V odnosu do stigmatiziranih slednje prispeva k razhajanju med posameznikovo dejansko in navidezno identiteto, kar ga še bolj oddaljuje od družbe in samega sebe.

Stigmatizirani osebi se zaradi negotovosti, v katero izmed kategorij ga bo »normalni« sogovornik uvrstil, pogosto dozdeva, da ne ve, kaj si drugi prisotni resnično misijo o njem, kar se odraža v nesproščenosti in obremenjenosti z vtisom, ki ga bo naredil na sogovornika.

4.1.3.2 Psihosocialna pomoč v šolski svetovalni službi in vloga socialnega dela

Formalni okvir dela šolske svetovalne službe predstavlja Zakon o organizacij in financiranju vzgoje in izobraževanja (2017), ki v 67. členu opredeljuje, da v šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem. Temeljni konceptualni dokumenti za šolsko svetovalno delo pri nas so Programske smernice (2008), ki so za vrtec, osnovno šolo, srednjo šolo in dijaški dom oblikovane ločeno. Prvi del smernic predstavljajo splošna izhodišča, ki so za vse podsisteme enaka, v njih pa so opredeljeni cilji in namen svetovalne službe ter temeljna načela, vrste in področja dejavnosti. Programske smernice (2008) delo svetovalne službe opredeljujejo preko treh dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije.[16] Temeljna naloga svetovalne službe je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli, pri čemer sodeluje z vsemi udeleženci in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi institucijami.

Zaradi potrebe po prilagajanju družbenim in sistemskim spremembam ter razvoju strok je Ekspertna skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in dijaških domovih pripravila predlog Programskih smernic svetovalnega dela v vzgojno izobraževalnih zavodih (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023), v nadaljevanju Predlog smernic svetovalnega dela. Avtorji Predloga poudarjajo, da dokument predstavlja konceptualno-delovni okvir za vse izobrazbene profile, ki se lahko zaposlijo v svetovalni službi.[17]

[16] Dejavnosti pomoči zajemajo naloge, ki odgovarjajo na potrebo po pomoči kogarkoli od udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela v šoli (učenci, starši, učitelji) in zadevajo različne neposredne oblike dajanja pomoči posamezniku ali skupini. Razvojne in preventivne dejavnosti predstavljajo načrtovanje sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, dejavnosti načrtovanja in evalvacije po naj bi bile pomembne za zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka šolske svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov šole (Programske smernice, 2008).

[17] Iz Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev (2011) je razvidno, da je svetovalni delavec lahko psiholog, pedagog, socialni pedagog, specialno-rehabilitacijski pedagog, inkluzivni pedagog … in socialni delavec.

Predlog smernic svetovalnega dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023) svetovalno službo opredeljuje z vidika dveh med seboj neločljivo povezanih perspektiv. Prva se nanaša na spremljanje, analiziranje, evalviranje in razvijanje ustreznega okolja vzgojno-izobraževalnega zavoda za optimalni razvoj in učenje otrok in mladostnikov, druga pa na poznavanje razvojnih značilnosti in posebnosti v razvoju otrok in mladostnikov. Delovanje svetovalne službe je v Predlogu smernic svetovalnega dela (prav tam), tudi zaradi že izpostavljene perspektive evalviranja, opredeljeno predvsem preko razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti pomoči.[18]

V nadaljevanju se bom opredelil do stičišča področja socialnega dela kot znanstvene discipline in svetovalnega dela, ki ga v vzgojno-izobraževalnih institucijah opredeljujejo Programske smernice (2008) oziroma Predlog smernic svetovalnega dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023). Skupni stičišči, ki jih izpostavljam v dveh osrednjih točkah, bosta prepleteni tudi s prvoosebno perspektivo mladih (Dekleva idr., 2018).

V Programskih smernicah (2008) je zapisano, da se svetovalna služba pri svojem delu ne omejuje na individualiziran pristop, ki bi izključeval sistemski oziroma kontekstualni vidik težav ali motenj. Ekspertna skupina v Predlogu smernic svetovalnega dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023) še podrobneje izpostavi potrebo po celostnem delovanju svetovalne službe. Splošna izhodišča izpostavljajo, da je pri svetovalnem delu potrebno upoštevati različna teoretska izhodišča, ki človeka razumejo kot edinstveno bitje, ki je vpeto v različna socialna okolja oziroma sisteme. Za razliko od Programskih smernic (2008) je v Predlogu smernic svetovalnega dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023) moč zaznati premik od pomena svetovalnega odnosa h govoru o pomenu okolja oziroma sistemov, v katerih delujemo. Sistemsko-ekološki vidik se poleg že omenjenega razumevanja posameznika kot bitja, ki je vpeto v različna socialna okolja, odraža v potrebi delovanja svetovalne službe na treh ravneh: na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, na ravni skupine oziroma oddelka ter na ravni dela s posameznikom. Resman (2018) poudarja, da učinkovita svetovalna služba ni toliko odvisna od nje same kot od tega, kako bo v prihodnosti deloval ves sistem. Učenčeve težave ali težave

[18] Razvojne dejavnosti svetovalne službe predstavljajo del nalog vzgojno-izobraževalnega zavoda, s pomočjo katerih svetovalna služba sodeluje pri spremljanju in ugotavljanju obstoječega stanja, načrtovanju sprememb in izboljšav ter koordiniranju različnih projektov. Preventivne dejavnosti so usmerjene v preprečevanje pojavljanja neželenih izidov pri posameznikih ali skupinah, zmanjševanje rizičnih dejavnikov ter vzpostavljanje varnega in spodobnega okolja. Dejavnosti pomoči obsegajo aktivnosti in neposredno psihosocialno pomoč za potrebe posameznika ali skupine. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023).

skupine naj bi si svetovalno delo v šolah prizadevalo reševati neposredno na individualni ravni kot tudi na ravni konteksta oziroma širšega socialnega okolja. Pomen (ne)upoštevanja slednjega izpostavljajo tudi mladi, ki opozarjajo (Dekleva idr., 2018), da si želijo biti obravnavani in imeti pomoč, ki jih razume kot edinstvene subjekte, vpete v mnogotere življenjske okoliščine. Zavedanje in reflektiranje kontekstualnosti predstavlja osrednji vidik socialnega dela (Mesec, 2004; Urek, 2005). Doprinos socialnega dela pri razumevanju konteksta v svetovanju je moč razumeti ne le v potrebi po sodelovanju različnih deležnikov oziroma podsistemov (družina, vrstniki, učitelji), temveč tudi v spodbujanju zmožnost razumevanja vedenja učenca pod vplivi trenutne tržne realnosti, ki z indoktrinacijo v druženo-vrednostni sistem, promovira individualizem, tekmovalnost, materializem, bogastvo ter nekritično prevzemanje vloge potrošnika, pri čemer se stiske, ki so pri tem povzročene, žal še vedno razumejo kot izrazito individualne kategorije. Tudi s strani mladih se stiske dojemajo predvsem kot zasebni oziroma individualni problem, s tem pa tudi nekaj, kar ni predmet širše družbene, predvsem pa institucionalne skrbi (Dekleva idr., 2018). Omenjeno v ranljiv položaj postavlja predvsem mlade iz manj podpornih okolij. Študija (prav tam) se pri razumevanju stisk kot individualnih kategorij obregne zlasti v vlogo šole, ki v življenju mladih zapostavlja podporno oziroma varovalno vlogo. Neupoštevanje kontekstualnosti z vidika vzgojno-izobraževalnih institucij odražajo tudi percepcije duševnih stisk mladih, ki so tesno prepletene s favoriziranjem vidika uspešnosti, storilnosti in produktivnosti (v šolskem prostoru). Pri tem se sočasno vzpostavlja tudi diskurz »bio-individualizma« (Dekleva idr., 2018), s katerim se duševno stisko pojmuje kot osebni poraz ali trajno okvaro posameznika. Omenjeni diskurz mlade odvrača od iskanja pomoči zaradi stigme, ki je s tem povezana. Mladi so v Študiji (prav tam) prav tako opozorili na nezadostnost pomoči, ki v ospredje postavlja bolezen ali diagnozo ter jasno sporočili, da si želijo pomoči, kjer so v središču oni kot neponovljive osebe z njim lastnimi in posebnimi izkušnjami. Omenjeno sporočilo je moč razumeti kot poziv svetovalnim službam oziroma strokovnim delavcem, da pri svojem delu mislijo in delujejo onkraj posamičnosti splošno sprejetih (medicinskih) kategorij ali simptomov. Mladi prav tako izpostavljajo (Dekleva idr., 2018), da je vprašanje duševnega zdravja in s tem posledično tudi nudenja psihosocialne podpore in pomoči prepogosto videno kot področje, ki sodi (zgolj) v domeno medicinskih strok in zdravstvenih služb. Opozarjajo (prav tam), da kot družba težave znamo (predvsem) medikalizirati in jih poskušati razumeti kot čim bolj ozko definirane in dekontekstualizirane simptome ter jih birokratsko razvrščati v ozke kategorije, pri čemer je spregledana njihova kompleksnost in vpetost v kontekste, v katerih se stiske porajajo.

Rezultati Študije (Dekleva idr., 2018) izpostavljajo, da ključno vlogo pri nastajanju pobude iskanja pomoči predstavljajo subjektivni dejavniki (perspektiva mladih o virih pomoči ter učinkih in posledicah iskanja), v manjši meri pa objektivna dosegljivost virov (koliko pomoči je na volji, kje je …). Nekoliko drugačna slika se je pokazala v obdobju, ko so mladi pomoč že poiskali. Ko so bili že vpeti v proces prejemanja pomoči, jih je bolj ovirala objektivna nedostopnost, predvsem premajhen obseg razpoložljivih virov (dolgi čakalni roki, geografska oddaljenost in plačljivost pomoči). Nezadovoljstvo mladih s prejetimi oblikami pomoči avtorji raziskave razdelijo na tematiziranje odnosnega in »tehničnega« vidika pomoči. V slednjega se uvrščajo nezadovoljstvo mladih nad redkostjo, plačljivostjo in počasnostjo pomoči. Precej bolj kot nezadovoljstvo s tehničnim so mladi izražali nezadovoljstvo z odnosnim vidikom pomoči. Od virov pomoči jih je odvračal odnos oseb/institucij, v katerih so zaznavali nesprejemanje, nerazumevanje, odklanjanje, podcenjevanje, nezanimanje kot osebe, avtoritarnost, odnosnost, izključevanje …

Na tem mestu velja nasloviti zadostnost konceptualizacije šolstva in z njo šolske svetovalne službe, ki se naslanja predvsem na Rawlsovo teorijo pravičnosti (Kroflič, 2003). Pravičnost je bila do leta 1971 oziroma do Rawlsove teorije socialne pravičnosti pogosto pojmovana le kot vrednota, ki tekmuje z drugimi vrednotami. Novejše pojmovanje pa je pravičnost opredelilo kot merilo, s katerim določamo pomembnost drugih vrednot oziroma prvo vrlino družbenih institucij (Kodelja, 2006). Kodelja (prav tam) pri analizi Rawlsove socialne pravičnosti izpostavlja, da ne gre za vprašanje pravičnosti nasploh ali za pravičnost kot moralno vrlino posameznika, ampak za vprašanje socialne pravičnosti v demokratični in pravični družbi, katere pojmovanje je distributivno. To pomeni, da se nanaša na razdeljevanje primarnih družbenih dobrin, ki morajo biti po Rawlsu (prav tam) enako razdeljene, razen če neka distribucija vseh ali katerekoli od teh koristi tistim, ki so v najslabšem položaju (manj nadarjeni, pripadniki nižjih slojev). Rawls (prim. Kodelja, 2006; Lesar, 2008) pravičnosti razmeji na enake možnosti, načelo poštenih enakih možnosti in načelo diference. Slednje (Kroflič, 2003) ne predstavlja načela popravljanja krivic, temveč se v javnih šolah odraža v prilagoditvah kurikuluma, ki vsem zagotavlja enake možnosti optimalnega razvoja oziroma omogočajo občutek lastne vrednosti ter učence pripravljajo na soudeležbo pri sprejemanju relevantnih družbenih odločitev. S pozitivno diskriminacijo se tako odpravlja nepravične razlike in poskuša ponovno vzpostaviti enake možnosti za vse. Tudi v šolskem sistemu se pojem enakosti oziroma ideja pravičnosti najpogosteje interpretira v smislu formalne oziroma pravne enakosti z vidika distributivne

pravičnosti, ki jo opredeljujejo zakoni in podzakonski akti (Kodelja, 2006; Lesar, 2008, 2013), pri čemer sta v ozadju koncepta pripoznanja in zastopanosti otroka oziroma mladostnika. Lesar (2013) kljub pomenu distributivnega vidika meni, da slednji ni najprimernejši, kadar se vprašanje neenakosti nanaša na status in moč, na kar opozarjajo tudi mladi (Dekleva idr., 2018). Vidik hierarhije moči, ki ga Lesar (prav tam) izpostavlja kot ključni problem neenakosti in je prisoten v vseh obstoječih odnosih, se odraža v obliki prevlade, podrejenosti, kot tudi že omenjenega nadziranja in predpisovanja delovanja. Podobno tudi Kroflič (2010a) v kritiki Rawlsove teorije distribucije pravic opozarja na pomen obravnave posameznika kot kompetentne osebe, ki nima le pravice do glasu, temveč se ga v procesih odločanja tudi upošteva.

Zavedanje potrebe po obravnavi posameznika kot osebe, ki ima pravico, da se ga v procesih odločanja upošteva, Predlog smernic svetovalnega dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023) opredeljuje kot eno izmed osrednjih načel strokovnosti. Učenec je razumljen kot kompetentni sogovornik, ki v skladu z njegovimi razvojnimi zmožnostmi in okoliščinami aktivno sodeluje pri oblikovanju in sprejemanj zanj pomembnih odločitev in njihovi evalvaciji. Vzajemno opredelitev skupnih ciljev in aktivnosti vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu Predlog smernic svetovalnega dela (prav tam) sklene v dogovoru o delovnem procesu oziroma načrtu dela, kjer so določene prioritetne naloge, področja dela, nosilci, udeleženci, okvirni roki in trajanje dela.

Poudarek odnosno-komunikacijskih kompetenc, ki temeljijo na razumevanju in spoštovanju individualnosti in različnosti ter zmožnosti ustrezne komunikacije (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023) sovpada s sporočilom mladih (Dekleva idr., 2018), ki menijo, da bi morala psihosocialna pomoč ustrezneje upoštevati vidik statusne diferenciacije. Slednja izhaja iz neenakosti v pripoznanju, kar se po mnenju Lesar (2013) odraža v podcenjujočih in stereotipnih predstavah. Sleherna komunikacija je poleg informacije sestavljena iz izrekanja in razumevanja (Lesar, 2013), kar se lahko poraja predvsem v obstoječih odnosih prevlade, podrejenosti in nadziranja oziroma predpisovanja delovanja, ki se odražajo tudi na račun starosti, neizkušenosti in različnih vrst psihosocialnih težav. Pri razumevanju težav in njihovi odpravi moramo (socialni)svetovalni delavci reflektirati in spremeniti tudi simbolni komunikacijski sistem ter institucionalizirane statusno utemeljene strukture in prakse. Statusno utemeljene različnosti (podcenjevanje zaradi spola, jezika …) je treba obravnavati na ustrezen (spoštljiv) način, kar očitno ni tako samoumevno. Pri tem ključno vlogo predstavljajo sporočila, ki jih strokovni

delavci v komunikaciji (nehote) prenašajo na otroke in mladostnike, kar terja kritično refleksijo odzivov ne le na normativni, temveč predvsem na medosebni oziroma odnosni ravni.

Odnos izpostavljam kot drugo stičišče socialnega dela in Programskih smernic za svetovalno delo (2008) oziroma Predloga smernic svetovalnega dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023). Svetovalni odnos je v obeh dokumentih opredeljen kot temeljno strokovno izhodišče za svetovalno službo in predstavlja posebni strokovni pristop oziroma načelo, ki bistveno opredeljuje različne oblike in metode dela svetovalne službe. Preko svetovalnega odnosa naj bi si svetovalna služba prizadevala vzpostaviti, razvijati in vzdrževati ustvarjalno soočanje in sodelovanje vseh udeležencev v projektu pomoči in sodelovanja. Predlog smernic svetovalnega dela (prav tam) vzpostavljanje in vzdrževanje svetovalnega odnosa opredeljuje na temelju prostovoljnosti, ustvarjanju zaupanja, aktivni udeležbi vključenih ter upoštevanju ožjega ali širšega socialnega sistema.
Tudi mladi pri psihosocialni podpori in pomoči (Dekleva idr., 2018) kot temeljno izpostavljajo in tudi cenijo podporo, ki je usmerjena v odnos, vzajemnost in zagotavljanje enakovrednosti. Ustrezen odnos predstavlja tudi glavni dejavnik privlačnosti procesa pomoči (prav tam), katerega kakovost je ključnega pomena za celoten proces. Študija (prav tam) pritrjuje pomenu človečnostne oziroma »predpoklicne« drže v poklicih pomoči, ki je bila izpostavljena v fenomenološkem pristopu mišljenja. Ta nakazuje, da je potreba po specifični ekspertni podpori, ki naj bi jo potrebovali mladostniki, morda bolj mit, saj na podlagi številnih pričevanj avtorji raziskave ugotavljajo, da je tisto, kar šteje in deluje v procesih pomoči, predvsem varna podporna skupnost ali odnos. V nadaljevanju bom podrobneje opredelili koncept odnosa z vidika socialnega dela in v zaključku preveril na kakšen način se njegova konceptualna izhodišča prekrivajo s sporočili mladih vključenih v Študijo (Dekleva idr., 2018).

5 SOCIALNODELOVNI ODNOS

Koncept delovnega odnosa predstavlja pomembno oporo oziroma sredstvo socialnega dela. Čačinovič Vogrinčič (2003) ga pojmuje kot konstrukt, ki je nastal iz in za prakso socialnega dela. Pridevnik delovni (Shulman, 2009; Mesec, 2004) pomeni, da morata sodelujoča oziroma sodelujoči v odnosu opraviti določeno delo, ki ga pogojuje namen, odnos pa predstavlja sredstvo, preko katerega je ta namen dosežen. Koncept socialnodelovnega odnosa učenca

postavlja v vlogo soustvarjalca pomoči. Čačinovič Vogrinčič (2008a, 2013) kot elemente delovnega odnosa navaja dogovor o sodelovanju,[19] instrumentalno definicijo problema, osebno vodenje, etiko udeleženosti in perspektivo moči. Shulman (2009) v interakcijski teoriji omenja dve ravni socialnodelovnega odnosa: odnosno oziroma procesno raven in vsebinsko oziroma storilnostno raven. Odnosna raven predstavlja odnos uporabnika do strokovnjaka, do zanj pomembnih drugih. Vsebinska raven pa predstavljajo naloge, ki si jih je uporabnik zadal izpolniti. Shulman (prav tam) izpostavlja povezanost in prepletanje obeh ravni – ko zastavimo vprašanje, kako delamo, se gibljemo na odnosni ravni, ko pa postavimo vprašanje, kaj delamo oziroma predelujemo, smo na vsebinski ravni. Odnosno raven lahko navežemo na že omenjen pomen pristopa do drugega (Dragoš, 1994; Lamovec, 1994), ki s poudarjanjem človeškosti oziroma predpoklicne drže vpliva na vse, kar se dogaja v nadaljnjem strokovnem procesu oziroma vsebinski ravni. Razumevanja odnosa tako ne velja mistificirati na način, da se ga zavija v tančico stroke, ki zapoveduje, kdo sme komu pomagati (zgolj) na podlagi poklicne usposobljenosti (Lamovec, 1998).

Socialnodelovni odnos razumem predvsem kot varovalni dejavnik, ki temelji na poskusu, da se učenec uresničuje kot subjekt psihosocialnega procesa podpore in pomoči. Slednje temelji predvsem na odnosni ravni, ki se odraža v sprejetosti, spoštovanju, sočutju, zaupanju, spodbujanju razumevanja ciljev in namenov izobraževanja. V nadaljevanju bom socialnodelovni odnos poskušal opredeliti z vidika razumevanja vlog udeleženih, (etike) skrbi, pozicije avtoritete in načina komuniciranja (socialnega delavca).

5.1 Vloge v psihosocialnem odnosu pomoči

Šolski prostor se danes, tudi zaradi socializacije v obratni smeri[20] (Furedi, 2016), spopada s krizo avtoritete, kar se pogosto odraža v nejasnosti vlog in odgovornosti med strokovnimi

[19] Dogovor o sodelovanju predstavlja element, ki prepreči, da bi neposredno zdrsnili v delo, brez da bi si povedali, kako začenjamo, kje smo in kaj dobrega se je zgodilo, da bi se lahko soočili tudi s slabim (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013).

[20] Furedi (2016) socializacijo v obratni smeri razume v ideji, da otroci glede nekaterih pomembnih vprašanj in družbenih izkustev (npr. uporaba informacijske tehnologije) posedujejo znanje in sposobnosti, s katerimi »prekašajo« svoje starše. Čeprav ima ideja neko osnovo v realnosti, avtor s terminom socializacije v obratni smeri opozarja na rastoče zadrege oziroma menjavo avtoritete med starimi in mladimi. Termin zadeva obliko generacijske vrzeli, ki naj bi odrasle spodbujala k temu, da se pretirano uklanjajo mladim, pri čemer jim (nehote) nalagajo breme (prevelike) odgovornosti.

delavci, učenci in starši. Zaradi posledic socialnega inženiringa, ki se med drugim kaže v težnjah po »igrifikaciji« vzgojno-izobraževalnega procesa (prav tam), se potrebe otrok pogosto obravnava individualistično oziroma pod vplivom vprašljivih interpretacij progresivne pedagogike. To lahko vodi v izbris meje med otroškim in odraslim svetom – enemu izmed problematičnih vidikov vzgoje (Arendt 2006) – in se končno odraža v obliki »pogodbenih odnosov«, znotraj katerih strokovni delavci oziroma starši svoje odločitve (do otrok) utemeljujejo predvsem pod vplivi behavioristčnih načel.

Ker je temeljna doktrina socialnega dela (Čačinovič Vogrinčič, 2003, 2013; Poštrak, 2003), da svetovalni delavec in uporabnik oziroma učenec skupaj in prostovoljno soustvarjata proces reševanja problema, se je pri razumevanju vstopanja v odnos z učencem potrebno opredeliti do razumevanja zasnove koncepta otroka. Po Freireju (2019) je otrok psihološko bitje, ki potrebuje razvoj, da bi postalo subjekt, po Rancièru (2005) pa politično bitje z vsemi zmožnostmi in pravicami, da ga pripoznamo kot subjekt. Arendt (2006) opredeljuje dvojno podobo otroka kot subjekta vzgoje – kot novega in hkrati nastajajočega bitja. Otrok obstaja kot nova entiteta v svetu[21] – je nov v svetu, ki mu je tuj, in je v procesu nastajanja. Dvojni vidik ustreza razmerju do sveta na eni in življenja na drugi strani. Ker je otrok nov samo v razmerju do sveta, ki je bil pred njim, ne predstavlja le preprostega, še nedovršenega živega bitja, kar pomeni, da funkcija njegove vzgoje ne predstavlja le skrbi za vzdrževanje in urjenje življenja, kar je lastno tudi živalim. Starši kot strokovni delavci moramo zavoljo tega z vzgojo prevzeti odgovornost – tako za življenje in razvoj otroka kot za kontinuiteto sveta.

Kljub razumevanju otroka kot še nedovršenega bitja (Arendt, 2006) ne zavzemam stališča, ki otroka v osnovi pojmuje kot sebičnega in kognitivno nezmožnega, kar mu poleg potrebe po participaciji odreka status bitja, ki je zmožno interpretiranja sveta in sprejemanja zanj ustreznih

[21] Arendt (2006) nas opozarja, da je temeljna naloga vzgoje in izobraževanja vpeljevanje novih generacij v svet, pri čemer izpostavlja vpeljevanje v svet kot celoto in ne v njegov posebni in omejeni del, za kar skrbijo poklicna ali specialistična usposabljanja. Po Arendt (prav tam) svet tudi ni izenačljiv z naravo, temveč pomeni tako tvorbo človeške roke kot skupek vseh zadev, dejanj in govorjenja, ki se dogajajo in pojavljajo samo med ljudmi, in skupno mesto njihovega pojavljanja in prisostvovanja (javno področje). Kot tak je svet tudi nasproten družbi, ki pomeni specifično moderno obliko skupnega človeškega življenja, kar ima po Arendt nesvetni značaj, saj so njena temeljna organizacijska načela izpeljana iz dejavnosti, ki so neposredno podrejene nujnosti življenjskega procesa samega, v prvi vrsti proizvajanju in trošenju.

odločitev. Čeprav je otrok pripoznan kot subjekt, zmožen participacije (Rancière, 2005; Kroflič, 2018; Čačinovič Vogrinčič, 2008b), velja upoštevati njegovo umeščenost v razvojno-učni kontekst in se zavedati, da v odnosu z njim obliko pripoznanja in soustvarjanja reševanja problema ne zamenjujemo z neoliberalnim pojmovanjem svobode. Nemalo avtorjev (Lesar, 2019) izpostavlja pasti individualizma in neoliberalne ideologije, ki učencu dopušča svobodno interpretiranje pomenov ter ga ob pomanjkanju vodenja in reflektiranja posledic dela kot edinega odgovornega za njegove izbire.

Zdi se, da je pri razumevanju vlog pogosto spregledan sistemsko-ekološki vidik, ki predpostavlja, da je učenec del različnih sistemov (družina, šola, vrstniki …), ki s svojimi lastnostmi, načinom odzivanja, vedenjem, mišljenjem in čustvovanjem vplivajo na odnose z drugimi, pri čemer spremembe v enem sistemu vplivajo na druge. Slednje zaznamuje tudi vprašanje odgovornosti udeleženih v procesu pomoči, ki je pri uresničevanju dogovorjenega dela večstranska, ni pa identična (Poštrak, 2003). Odgovornost staršev, otrok, učiteljev in svetovalnih delavcev se namreč razlikuje. Če je odgovornost (svetovalnega)socialnega delavca, da spoštljivo, utemeljeno in kompetentno vodi postopke, je odgovornost otroka oziroma učenca ta, da v okviru svojih zmožnosti in sposobnosti uresniči dogovorjene korake reševanja problema. Iz jasno začrtane odgovornosti posameznih udeležencev je končno (prav tam) mogoče izpeljati tudi utemeljen in transparenten ukrep v primerih neupoštevanja dogovora. Menim, da je jasno začrtana odgovornost udeležencev v psihosocialni podpori in pomoči tudi eden izmed pogojev, da svetovalni (socialni) delavci razmejijo svoje doživljanje od doživljanja drugih. Vloge v odnosih namreč temeljijo na dejstvu, da odnos med svetovalnim (socialnim) delavcem ni prijateljski, ker ne poteka na enakovredni ravni ter je prostorsko, časovno in institucionalno omejen.

Če se sistemski vidik (socialnega dela) pri razumevanju vlog povezuje z deljeno odgovornostjo, medsebojnim prepletanjem in sovplivom različnih sistemov, se konstruktivistični vidik lahko naveže na pomen participacije učenca na način, da se mu aktivno prisluhne pri deljenju njegovih misli, občutkov in strategij (pre)živetja … (Poštrak, 2003). Učenec je z vlogo aktivnega interpreteta (Rancière, 2004) prepoznan kot soudeleženec v definiranju in načrtovanju reševanja problemov in težav. Poštrak (2003, 2008) pri tem poudarja pomen, da se z možnostjo aktivne udeležbe vpletenih v procesu pomoči omogoča pojasnjevanje, na kakšen način se svet udeleženih (učenca, starša, svetovalnega delavca, učitelja) v odnosu do posameznih fenomenov

sploh vzpostavlja. Z upoštevanjem vseh zornih kotov se končno lahko ugotavlja različno vrednotenje in razlaganje posameznih dogajanj, ki zadevajo učenca, kar snuje pot k skupni rešitvi problema. Predstavo o svetu – predvsem učencev s strani socialnih delavcev – tako velja jemati kot realnost, iz katere izhajajo sami, kar pa ne pomeni, da imajo vselej prav, temveč da se jim pri tem iskreno prisluhne in ponudi aktivno udeležbo v procesu reševanja težav.

5.2 Etika skrbi

Dragoš (1994) v navezavi na Heideggerja izpostavi skrb kot temeljni element v strukturi človekove eksistence. Meni, da je poudarek na razumevanju skrbi pomemben predvsem za poklice, ki imajo neposredno opraviti z ljudmi, tudi zato, ker predstavlja samoomejitveni način strokovnjakov od tehnične naravnanosti poklicev. Refleksija fenomena lahko predstavlja spraševanje o uresničevanju možnosti lastne biti, torej o tem, kako bomo in ali bomo zmožni uresničiti možnosti, ki jih imamo in s katerimi smo bitno določeni. Pomen odgovornosti in skrbi med drugim izpostavljata Levinasova etika moralnosti (1987) in feministične teorije etike skrbi (Noddings, 1998, 2005; Svenhuijsen, 1998, 2003).

Ben-Ari in Strier (2010) Levinasovo konceptualizacijo drugega poskušata povezati s teoretičnimi in praktičnimi izhodišči socialnega dela. Levinasovsko razumljeni osebni odnosi ne temeljijo na razumevanju in skladnosti ravnanja do drugega na podlagi družbenih pravil in splošno sprejetih etičnih načel. Neposreden odnos do drugega, iz oči v oči, je po Levinasu izvorno etično oziroma socialno izkustvo in je globje kot vsako razumevanje. Odnos do Drugega tudi ni aktivno dopuščanje drugega v njegovi drugosti, temveč pasivna prizadetost spričo njegovega nagovora, ki razkrije etično poklicanost k odgovornosti oziroma zavzetosti (Klun, 2002).[22] Drugi nam je viden oziroma se nam predstavlja kot nespoznaven, nerazumljiv in neobvladljiv (Levinas, 1987). Levinasovi filozofiji moralnosti oziroma pojmovanja drugega se pogosto očita zapostavljanje vpliva družbenega oziroma političnega konteksta (Garret, 2017; Taylor, 2005). Garret ločevanje družbenih pravil in etičnih načel, ki po Levinasu predstavljata pogoj, da si drugega ne podredimo, kritično ovrednoti kot neuporabno. S poudarki na

[22] Levinasova izhodiščna situacije je odnos do drugega, ki ga opredeli kot nedorečen in nemerljiv objekt učenja. Interpretacije pojma drugega pri Levinasu se razlikujejo (Levinas, 1987; Klun, 2002; Ben-Ari in Strier, 2010; Taylor, 2005). Garret (2017) konceptualno zmedo pripiše uporabljanju pojma kot metafizične entitete in kot konkretne osebe, s katero vstopamo v stik. Razumevanje koncepta drugega, je v tem poglavju izpostavljeno z vidika odnosa in odgovornosti do drugega kot človeka.

reformističnem in radikalnem razumevanju socialnega dela Levinasu očita, da je ideja doživljaja drugega neodvisno od (družbenih) kategorizacij utopična in da pripomore zgolj k ohranjanju prevladujočega hegemonskega družbenega vpliva. V svoji kritiki se sklicuje na Gramscija in Foucaulta oziroma dejstvo, da (dominantni) družbeni red preko institucionalnih praks (zavedno in nezavedno) oblikuje naše individualne odzive.

Osrednji pojmi, ki jih Ben-Ari in Strier (2010) izpeljujeta iz Levinasove etike skrbi v povezavi s socialnim delom, so zgled, dialog, praktična izkušnja in potrditev ter zmožnost, da namer in dejanj druge osebe ne pojasnjujemo z lastno argumentacijo oziroma sogovorniku ne sporočamo, kaj lahko postane glede na naše (in družbene) predstave (Bingham, 2006). Levinasovo konceptualizacijo drugega izpostavljam, ker s fenomenološkim pristopom mišljenja posameznika razume kot izrazito odnosnega subjekta, ki je, zlasti v primeru, ko gre za učenca, odvisen od skrbi in odgovornosti drugega. Slednji se v odnosu zaveda učenčeve nespoznavnosti in nedokončnosti. Levinasova etika se v navedenih izsekih povezuje z osrednjim sporočilom mladih (Dekleva idr., 2018), ki želijo, da se jih prepozna kot »neponovljive osebe z njim lastnimi in posebnimi izkušnjami«.

Tudi Noddings (1998) z etiko skrbi izpostavlja pomen pozornosti, usmerjeno k sočloveku in njegovemu posebnemu položaju ter poudarku na življenju v skupnosti, ne zgolj k opravičevanju lastnih odločitev. Tako Noddings kot Levinas poudarjata pomen odnosa kot povezave med posameznikoma, ki jo zaznamuje različna oblika medsebojnega zavedanja, pri čemer se mora pozornost nameniti (čustvenem) načinu odziva drugega. Če namreč ni zaznanega afirmativnega odziva udeleženca (preko gest, samozavesti, zvestosti …), ki mu je skrb namenjena, ne moremo govoriti o odnosu. Odnosnost je tako pogojena z odzivom, kar omogoča tudi preseganje individualistične naravnanosti vrednotenja strokovnega dela (zgolj) s strani strokovnjaka.

Etika skrbi se odmika od prepričanja, da je za človeško naravo značilen enostranski individualizem (Svenhuijsen, 2003). Poudarja odnosnost, medsebojno odvisnosti ter opozarja na binarna nasprotja med avtonomijo in odvisnostjo, posameznikom in skupnostjo ter neodvisnimi državljani in tistimi, ki so odvisni od skrbi drugih. Vodilno načelo etike skrbi je, da vsakdo potrebuje skrb in zavezanost, čeprav lahko zanj na različne načine skrbijo razni pomembni drugi. Podobno tudi Svenhuijsen (prav tam) izpostavlja, da se posameznikova zmožnost za samodefiniranje in prevzemanje odgovornosti v celoti razvije le v odnosnem

kontekstu. Ljudje namreč razvijejo smisel zase, ker drugi priznajo in potrdijo njihov občutek za lastno individualnost, hkrati pa cenijo njihov obstoj v svetu ter jim s konkretnim prizadevanjem omogočijo, da razvijejo svoje sposobnosti. Svenhuijsen skrb bolj kot prakso razume kot proces, ki ga sestavljajo vrednote pozornosti, odgovornosti, odzivnosti, ki pri institucionalnem delu z mladimi, vezano na ugotovitve Študije (Dekleva idr., 2018), niso samoumevne.

Svenhuijsen (1998) etiko skrbi v odnosu naveže na zaupanje, ki temelji na tem, da se zanesemo na sposobnost in pripravljenost drugega, da je zmožen skrbeti za stvari, ki mu veliko pomenijo in smo mu jih zaupali. Mladostniki v obdobju, ko se osamosvajajo, tudi sami želijo urejati svoje probleme, zato je pomembno, da se ne odzivamo pokroviteljsko in zaščitniško, saj na ta način sporočamo, da jih vidimo kot manj sposobne za reševanje svojih težav. Socialni delavec mora mladostniku zaupati, da bo zmožen aktivno in učinkovito pristopiti k reševanju problema. Zaupanje ima tako aktivni pomen in skupaj s skrbjo predstavlja dinamični vidik medosebnih odnosov (Svenhuijsen, 1998), pri čemer je vselej prepleteno z močjo in odgovornostjo. Oseba, ki ji v odnosu zaupamo, se sooči z odgovornostjo, da bo skrbno ravnala z dogovorjenim namenom. Pri tem gre za njeno pripravljenost, da to moč uporabi pozitivno in ustvarjalno, kar jezik socialnega dela pojmuje s perspektivo moči (Saleebey, 1997; Čačinovič Vogrinčič, 2003). Saleebey (1997) perspektivo moči utemeljuje kot prakso socialnega delavca utemeljeno na odkrivanju raziskovanju uporabnikovih moči in virov, kar mu pomaga pri doseganju želenih ciljev.

Skrb, ki je razumljena kot temeljni predpogoj človeškega razvoja (Lynch, 2010), se močno prepleta z ekonomskimi, političnimi in kulturnimi odnosi. Pomen etike skrbi izpostavljam, ker je izpeljana iz konteksta medosebnih odnosov in ne formalnih vrednot (Medveš, 2018), kar omogoča sprejetje osebe oziroma pripoznanje drugega kot človeka. Medveš (prav tam) meni, da ravno poudarjanje čustvene bližine etiko skrbi loči od očitkov, da predstavlja etiko usmiljenja. Posamezniki so preko usmiljenja razumljeni kot objekti sočutja in pomilovanja, njihov položaj pa je interpretiran kot osebna tragika. V ospredju omenjenega diskurza so teme dobrote in človekoljubja, ki pa (Lesar, 2008) v odnosnem vidiku (pogosto) vodijo do pričakovanja hvaležnosti »prejemnika« in vzpostavljanja odvisnosti od »dobrotnika«. Kritika diskurza usmiljenja (Lesar, 2008) se nanaša na zagovarjanje profesionalizma ter odvračanje pozornosti od pomena zaupanja in odgovornosti, kar se končno lahko odraža v pretirani čustveni razvnetosti, empatični pristranskosti in paternalizmu (svetovalnega delavca). Zgolj

sočustvovanje ima tako lahko posledico, da naša vez z otrokom oziroma mladostnikom postane le mistifikacija naših realnih razmerij do moči (Sontag, 2006) oziroma da preko sočustvovanja, ganotja in empatične pristranskosti oznanjamo predvsem svojo nedolžnost in (ne)moč. Skrb ne predstavlja zgolj sočustvovanja. V socialnem delu jo razumemo predvsem kot dokaz emocionalne zrelosti oziroma sposobnosti (socialnega) delavca, da prepozna potrebe drugih kot tudi svojo odvisnost od njih. Pri tem je ključno, da drugi ostajajo ločeni subjekti z lastnim delovanjem. Kot izpostavlja Čačinovič Vogrinčič (1998), se socialni delavec trudi razločiti in razlikovati svoje želje, že obstoječe ideje o uporabniku, problemu, pri čemer ne vsiljuje svojih rešitev.

5.3 Avtoriteta

Razumevanje avtoritete je moč analizirati preko različnih perspektiv in pomenov. Butvilas, Grudulaite in Przybysz-Zaremba (2016) v eseju Avtoriteta in socialno delo z otroki ugotavljajo, da se avtoriteta povezuje s pridobljeno (formalno) močjo vplivanja na posameznika, kar z vidika socialnega dela kot znanstvene discipline terja kritični razmislek o etičnosti vpliva in posledic.

V šolskem prostoru, ki je izrazito hierarhičen, se fenomen avtoritete (pre)pogosto razume in interpretira v formalno-pravnem smislu vpliva(nja), ki naj bi bil strokovnim delavcem dan preko poklicne oziroma družbene vloge, kar Kroflič (1997) poimenuje z apostolskim tipom avtoritete. Ta se naslanja na patriarhalni in kulturno-transmisijski model (vzgoje) ter je povezan z družbenim položajem in močjo strokovnega delavca. Otroku in tudi staršem je zaradi strokovne in družbene avtoritete šolskega delavca pri tem odvzeta pravica do dvoma. Strokovnjak oziroma šolski delavec v odnosu do učenca govori z vzvišenega položaja, v katerega se ne dvomi. Komunikacija z učencem je tako predvsem enosmerna – strokovnjak informacije posreduje kot pravoverno znanje ter opredeli primerne vzorce vedenja, rešitev in podobnega, ki jim mora učenec slediti. Apostolski tip avtoritete je pridobljen pozicijsko, kar pomeni, da osebnost strokovnjaka ne igra osrednje vloge. Povežemo ga lahko s tradicionalnim modelom socialnega dela, ki strokovnega delavca pojmuje kot izvedenca, ki najbolje ve, kaj je dobro za mladostnika. Slednji je razumljen kot pasiven prejemnik pomoči, ki se tudi ne čuti dolžnega oziroma odgovornega aktivno sodelovati v procesu reševanja problema.

V kontekstu šole, še zlasti pri nudenju različnih oblik psihosocialne pomoči, avtoriteta lahko postane osnova (uspešnega) prikritega manipuliranja ali ideološke indoktrinacije. Psihosocialna pomoč tako lahko temelji tudi na anonimnem oziroma prikritem tipu avtoritete (Kroflič, 2007; Lasch, 2012). Do skrivanja avtoritete in posledično povečevanja njene moči (Kroflič, 2007) lahko pride nehote ali povsem zavestno. Lasch (2012) izpostavlja, da se anonimnost avtoritete v šolah skriva za masko dobrohotnosti. Strokovni delavci v vlogi prijateljskih pomagačev s prizadevanjem ustvarjanja »prijateljskega« vzdušja, v katerem lahko vsakdo pove, kar mu leži na duši, (ne)hote ustvarjajo obliko permisivnosti, ki predstavlja prikrit nepopustljiv sistem nadzora, ker se izogiba neposrednim konfrontacijam v odnosih ter končno vodi v odvisnosti učenca od posameznih služb pomoči in posledično podvrženosti različnim oblikam družbenega nadzora. Lasch (prav tam) kot produkt anonimne avtoritete med drugim vidi posameznika, ki je usmerjen v nenehno potrjevanje lastne pomembnosti in se venomer primerja z drugim ter išče pomoč v različnih oblikah terapije oziroma podrejanju konvencijam vsakodnevnih stikov, uzakonjenih v obliki psihiatričnih definicij »normalnega obnašanja«. Kritiko permisivnosti in prikrite avtoritete avtor naslanja predvsem na izgubo družbenih produktivnih in reproduktivnih funkcij, ki se odražajo v podružabljanju družbenih funkcij – med drugim tudi na način, da starši ne zmorejo več samostojno vzgajati otrok brez pomoči strokovnjakov. Vrste novih terapevtskih tehnik zunanje podreditve si na prikrit način prizadevajo k spremembi oziroma »rehabilitaciji« obnašanja posameznika, kar po Foucaultu (2009) vodi v pravo obliko nadzora – v navidezno svobodni demokratični družbi se oblast obrača k posameznikovi osebnosti, pri čemer vse večji delež nadzorovanja nad potekom subjektiviziranja pripada mehkim znanostim (sociologija, psihologija, psihoterapija …).

Izrazito kritiko permisivnosti, ki v delu zajema tudi pojav anonimnosti avtoritete, predstavlja uveljavljanje družbene moči z disciplineranjem. Razumska ubogljivost (Salecl, 1991), ki je po Kantu značilna za moralni subjekt, je tako možna le preko mehanične podreditve (družbenim) nosilcem moči. Prevladujoče prepričanje, da strokovni delavci v šoli vzgajajo in svetujejo predvsem preko postavljanja pravil in zahtev, pri razumevanju avtoritete izpostavlja kontradikcijo v razpetosti svetovalnega delavca med funkcijo (po)moči in družbenega nadzora. V nadaljevanju bom zato izhajal iz predpostavke, da je avtoriteta prisotna v vsakem (institucionalnem) odnosu, pri čemer naj je ne bi odpravili, temveč poskušali vplivati na njeno obliko in se zavedali njenih posledic (Kroflič, 1997).

5.3.1 Odnosno-moralni vidik in krepitev moči

Razumevanje fenomena avtoritete je v magistrskem delu postavljeno v kontekst oseb, ki sta v institucionalno neenakovrednem, hierarhičnem odnosu psihosocialne pomoči. Izhodišče nadaljnje razprave bo predstavljalo razlikovanje med substancialnim in odnosnim pogledom na avtoriteto (Bingham, 2006).

Substancialni izvor avtoritete se ne nanaša na osebnostne lastnosti, ampak temelji na utemeljevanju avtoritete kot izvoru strokovne družbene moči (Bingham, 2006; Kroflič, 2010). Razumevanje substancialne razlage avtoritete nazorno predstavlja Krekova analiza avtoritete v kontekstu Freud-Lacanovskega koncepta (2008), ki avtoriteto legitimira na način, da konkretni akter vzgoje oziroma vzgojno-izobraževalne institucije zagotovi, da njegova beseda predstavlja simbolni Zakon kot splošna univerzalna norma oziroma pravilo. Primarnost uveljavljanja avtoritete po Kreku (2008) predstavlja podreditev mladostnika univerzalnemu simbolnemu Zakonu, ki je dogovorjen med odraslimi oziroma strokovnjaki kot nosilci in akterji vzgoje ter avtoritarne moči. Odnos med strokovnim delavcem in učencem temelji na transferju,[23] ki domneva, da je strokovni delavec »subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve« (Salecl, 1991). Po tej plati učenec reflektira družbeno stvarnost in se ji kritično izpostavi šele po tem, ko si je skozi socializacijo izgradil zavest (prav tam). Na tej točki se po mnenju Salecl (prav tam) odraža tudi (pozitivna) protislovnost tradicionalne šole oziroma tradicionalnega pristopa, ki s poudarjanjem avtoritete in pravil, učencu omogoča svoboden in avtonomen razvoj. Koncept transferja tako omogoča (Salecl, 1991; Kroflič, 1997; Mesec, 2004) uspešen stik med strokovnim delavcem in učencem s tem, ko se strokovnega delavca postavi v vlogo zaupanja vredne osebe, ki se ji dodeli avtoriteto. Sprejetje vloge strokovnega delavca kot avtoritete slednjega postavi na mesto objekta identifikacije, kar predstavlja prehod iz imaginarne k simbolni identifikaciji (Žižek, 1987) in pripomore k naravnem širjenju kroga identifikacijskih

[23] Shulman (2009; Mesec, 2004) se pri razumevanju vprašanja avtoritete opre na procesa transferja in kontratransferja. Transfer (prav tam) označuje občutja, želje, bojazni in obrambe, ki izvirajo iz uporabnikovih preteklih odnosov s pomembnimi drugimi in vplivajo na način doživljanja strokovnjaka v odnosu. Kontratransfer pa predstavlja občutja in druge vidike doživljanja, ki izhajajo iz preteklih odnosov strokovnjaka in vplivajo na njegov odnos do uporabnika.
Transfer oziroma stik v odnosu z uporabnikom bomo opredelili kot pojav, ki omogoča uspešen stik med sodelujočima (Kroflič, 1997; Salecl, 1994; Shulman, 2009). Uporabnik strokovnega delavca postavi v vlogo zaupanja vredne osebe in ji dodeli avtoriteto. Zaradi transferja otrok zaupa strokovnemu delavcu in želi slediti njegovi avtoriteti. Ko strokovnjak zasede mesto objekta identifikacije, se zlasti v vzgojno-izobraževalnih institucijah postavi v nadrejen položaj v odnosu.

vzorcev otroka oziroma mladostnika. Šerbat in Javornik (1991) pri tem izpostavlja, da učitelj oziroma strokovni delavec na učenca vpliva le toliko, kolikor ga ta postavi na mesto svojega ideala jaza – na ta način steče simbolna identifikacija, katere rezultat je ponotranjanje pravil, preko katerih lahko strokovni delavci usmerjajo obnašanje učenca oziroma nanj želeno vplivajo. Proces simbolne identifikacije naj bi tako (prav tam) predstavljal notranje vodilo oziroma vest. Vzpostavitev avtonomije, svobode in odgovornosti otroka oziroma mladostnika je vzpostavljena šele preko uspešne realizacije omenjenega procesa identifikacije.

Dialoški pogled na avtoriteto za razliko od substancialnega, ki predpostavlja obstoj univerzalnega Zakona kot izhodiščno točko, ki legitimira in vzpostavlja avtoriteto nadrejenega pola, zagovarja tezo, da se avtoriteta vzpostavlja šele v odnosu, katerega ključna naloga je zahteva po vzajemnem pripoznanju tako nadrejenega kot tudi podrejenega pola. Koncept vzajemnega spoštljivega odnosa in vzajemnega pripoznanja Kroflič (2010a) naveže na Benjamin (1995). Ena izmed osrednjih idej dialoškega modela avtoritete predstavlja težnjo po vzpostavitvi pravičnega in spoštljivega pripoznanja otroka kot subjekta in ne zgolj kot objekta identifikacije oziroma objekta ljubezni (Benjamin, 1995; Kroflič, 2010a).

Kljub Sennetovemu opozorilu, da substancialni model avtoritete lahko vodi k oblikovanju omnipotentne avtoritete otroka (Sennet, 1993; Kroflič, 2010), ne zavračam pomena in vloge kantovskega modela »discipline kot pogoja svobode« (Salecl, 1991) oziroma nujnosti zunanje »prisile« v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Ta namreč izhaja iz predpostavke, da otrok oziroma učenec še nima izoblikovane instance nadjaza, ki jo uteleša kategorični imperativ, kar pomeni, da se mora podrediti univerzalnemu simbolnemu Zakonu (Krek, 2008). Kar izpostavljam z vidika socialnodelavnega odnosa in v svoji analizi avtoritete utemeljuje tudi Kroflič (2010b), je, da brezpogojna podreditev univerzalnemu simbolnemu Zakonu zamaskira dejstvo, da je zahteva, ki naj se ji podredi učenec, vedno povezana s partikularnim nosilcem – ne glede na njegov namen, da z vključitvijo otroka v simbolno govorico želi podpreti njegovo avtonomijo. Dialoški model avtoritete, tako avtor (prav tam), predpostavlja, da je vzgojna zahteva vedno partikularna in sproži proces ponotranjanja ostankov avtoritete, ki jo je v odnosu nenehno potrebno preverjati in dopolnjevati, pri čemer je med drugim pomembno samoomejevanje intrapsihične instance predsodb in subjektivnih fantazij ega.
Ker pojmovanje avtoritete postavljam v vzgojno-izobraževalni kontekst, dopuščam, da se lahko njeno udejanjanje izkaže tudi kot paradoksno (Salecl, 1991; Kroflič, 1997) oziroma kot oblika

podrejanja, ki se končno manifestira v svobodni in odgovorni osebnosti. Kroflič (1997) pri tem omenja teorijo objektivnih odnosov, ki izpostavlja, da je otrokova podreditev avtoriteti pomembnega drugega nujen pogoj za njegov optimalen osebnosti razvoj. Prilagoditev oziroma podreditev otroka pomembnemu drugemu, ki izhaja iz izvorne potrebe po varnosti, spremlja tudi nasprotna potreba po samostojnosti in iskanju lastne identitete, kar v odnosih otroka s pomembnimi drugimi sproža dialektiko ugodja in nelagodja.

Čačinovič Vogrinčič (1998) izpostavlja, da ustvarjati pogoje za pomoč na dialoški način ni edina naloga socialnega dela, je pa izredno pomembna. Z vidika socialno-delovnega odnosa se mi bolj kot ponotranjanje moralnih norm preko podreditve (očetovskemu) Zakonu s strani podrejenega pola (otroka oziroma mladostnika) zdi pomembno zasledovati pomen prosocialne izkušnje (Benjamin, 2006; Kroflič, 2010), ki izhaja iz vzajemnega pripoznanja subjektne vloge nadrejenega in podrejenega pola avtoritete. Slednje med drugim temelji na skupnem iskanju komunikacije, ki zadovoljuje socialne potrebe obeh oseb v odnosu, med katerimi izstopa potreba po pripoznanju in predvsem postopno samoomejevanje lastnega subjektnega položaja strokovnega delavca (Kroflič, 1997, 2010). Bingham (2006), sklicujoč na Deridaja, kot razliko med substancialnim in odnosnim oziroma dialoškim konceptom avtoritete izpostavlja, da avtoritete ne moremo imeti ali si jo lastiti, temveč jo lahko (kot strokovni delavci) zgolj predstavljamo v interpretativnem odnosu z drugimi. Avtoriteta tako ne obstaja, preden se ne vstopi v odnos – v avtoriteti postanemo udeleženi, ko začnemo poslušati drugo osebo. Tudi Sennet (1993) avtoriteto razume kot nenehen proces interpretacije in reinterpretacije v procesu komunikacije ter izpostavlja, da je avtoriteta dejanje imaginacije in ne stvar.

Menim, da socialnodelovni odnos terja preseganje (zgolj) popredmetenega razumevanja avtoritete, ki jo dodeljujejo družbene vloge moči. Slednje se praksi lahko razume tudi kot odmik od pojmovanja, da je konkretni akter v odnosu (svetovalni delavec, učitelj) legitimiran izključno kot nekdo, katerega beseda predstavlja simbolni Zakon oziroma univerzalno normo ali pravilo.

Dialoški model avtoritete se pri tem dotakne še pomembnega vidika delovnega odnosa – dajanja in sprejemanja med močno in šibko osebo (Sennet, 1993; Kroflič, 2010). Dajanje in sprejemanje predstavlja nenehen proces interpretacij in reinterpretacij v procesu komunikacije, ki se vrši preko govora in poslušanja. Dialoški model avtoritete se na tej točki približa konstruktivističnem modelu socialnega dela, ki temelji na »razumevanju moči jezika in

skupnega pogovora z ljudmi pri konstruiranju sprememb« (Parton in O'Byrne, 2000, str. 45). Pomemben vidik razumevanja avtoritete, ki se ga lahko naveže na konstruktivistično-interpretativno paradigmo oziroma dialoško pojmovanje avtoritete (Bingham, 2006; Kroflič, 2010), je, da se porodi iz avtorizacijskega kroga, ki se izpostavi med sogovornikoma. Avtoriteta se tako ne more vzpostaviti, dokler je ne avtorizira podrejeni pol, tj. otrok oziroma mladostnik. Pri tem ima pomembno vlogo zmožnost vživljanja strokovnjaka v mladostnikov odnos do avtoritete, ki ga Shulman (2009) izpostavlja v interakcijski teoriji socialnega dela. Z vidika vloge socialnega (svetovalnega) delavca si je potrebno zastaviti vprašanje o tem, kakšen človek se zdim učencu oziroma mladostniku in kako me doživlja. Vživljanje v položaj uporabnika, ki ga Shulman (prav tam) v svoji interakcijski teoriji pojmuje kot uglasitev, (socialnemu) svetovalnemu delavcu pomaga pri »branju med vrsticami« oziroma dešifriranju pomena indirektnih sporočil ter posledično tudi ustreznega verbaliziranja učenčevih čustev.

Razumevanje avtoritete predvsem kot odnosnega fenomena, v katerega so udeleženi vsi udeleženci psihosocialne pomoči, končno predstavlja priložnost do samoomejevanja strokovnega delavca in pripoznanja učenca kot subjekta. V delovnem odnosu velja stremeti predvsem k prosocialni izkušnji, ki izhaja iz vzajemnega pripoznanja tako nadrejenega kot podrejenega pola avtoritete in poskusa skupnega iskanja komunikacije. Pri tem se lahko transfer izkaže za glavno oviro (Kroflič, 1997), ko se mladostnika poskuša spodbuditi za sprejemanje enakovrednejšega oziroma odgovornejšega položaja v odnosu. Čeprav psihosocialna pomoč z vidika razumevanja in prakticiranja socialnega dela ne predstavlja (psiho)analize, velja biti pozoren na podobno strukturno pravilo. V kolikor uporabnik (učenec oziroma mladostnik) ne odpravi slepe vere v nezmotljivost strokovnjaka ne bo sposoben samostojnega mišljenja, vrednotenja in odločanja (Kroflič, 1997). Menim, da je omenjeno mogoče doseči s spodbujanjem samostojnih akcij in prevzemanjem odgovornosti oziroma dogovorov vseh udeleženih v procesu psihosocialne pomoči s sočasno sposobnostjo (postopnega) odrekanja (po)moči socialnega delavca.

5.4 Komunikacija

Komunikacija je bila v magistrskem delu opredeljena kot osnovna enota, značilna za socialne sisteme, preko katere se vzdržujejo, samoopisujejo in osmišljajo (Dragoš, 1994). Mead (1997) pomen komuniciranja vidi v koordinaciji instrumentalnih delovanj, organizaciji in delitvi dela

ter skupnem obvladovanju različnih problemov. Pri tem poudarja, da je najverjetnejši začetek človeškega komuniciranja v sodelovanju. S komuniciranjem se poraja samozavedanje, ki predstavlja osnovo samopojmovanja in ima dialoško strukturo. Slednja predstavlja notranjo reprezentacijo zunanjega pogovora oziroma izvor uma. Um kot oblika udeleženosti v medosebnih socialnih procesih je tako predvsem rezultat prevzemanja stališč drugih do lastnega obnašanja. Pri tem vsak izraz, s katerim posameznik lahko vpliva nase na način, kot bi na druge, in ki sproža podoben odziv v njem samem, služi kot mehanizem oblikovanja sebstva.[24] Prevzemanje stališč drugih (Kuhar, 2015) je tako ključno za oblikovanje osebnih prepričanj o lastnih značilnostih samopodobe.

Komuniciranje predstavlja osrednjo družbeno dejavnost ljudi oziroma proces, s pomočjo katerega ljudje skupno kreiramo in upravljamo socialno realnost. Vedno vsebuje socialni vpliv, ki je povezan s socialno močjo in nadzorom – njegov normativni del zadeva težnje po moči, obvladovanju odnosa, nadzoru drugega in vodi v odnose odvisnosti (Ule, 2005). Ule izpostavlja problematičnost enosmernega komuniciranja, ki ga predstavlja komplementarnost oziroma predpostavka, da ima eden od sogovornikov večjo moč in tako več možnosti, da vodi komunikacijsko situacijo, definira vsebino, potek komuniciranja in končno sprejemanje odločitev. Pri tem je pogostost nesorazmerij in nesporazumov v komunikaciji tudi domneva, da mora sogovornik, ki je hierarhično podrejen, problem videti izključno s perspektive strokovnjaka. Perspektive sogovorcev v komunikaciji se spreminjajo glede na socialne vloge, ki jih prevzemajo, pri čemer ima isto sporočilo lahko povsem drugačen pomen, če ga gledamo z drugega zornega kota (Lamovec, 1993).
Komuniciranje ima moč nadzora nad našim mišljenjem in zunanjim vedenjem. V postmoderni družbi je (medosebno) komuniciranje vse bolj kompleksno. Kuhar (2015) izpostavlja aktualnost in prisotnost instrumentalnega vidika komuniciranja, ki zadeva predvsem vprašanje, kako vplivati na druge in upravljati z njimi za dosego »njihovih« lastnih ciljev.

Kordeš in Jeriček (2001) ugotavljata, da obstajata dva bistveno različna načina komuniciranja – komunikacija, ki je usmerjena v utrjevanje sveta, in komunikacija, ki je usmerjena v širjenje in spreminjanje sveta. Socialno delo z vidika sistemske teorije (Dragoš, 1994; Bronfenbrenner,

[24] Ljudje se naučijo anticipirati odzive drugih in preko njihovih predstav delovati nase. Šele ko odziv drugega postane sestavni del posameznikovega doživljanja ali obnašanja, ko postane prevzemanje stališč pomemben del njegovega obnašanja, takrat posameznik doživlja svoje sebstvo (Mead, 1997).

1979) kritično naslavlja linearni vzročno-posledični model mišljenja s krožnim. Menim, da tudi komunikacija v socialnodelovnem odnosu terja preseganje tradicionalnega pogleda teorije komunikacije, ki temelji na shemi pošiljatelj – komunikacijski kanal – sporočilo – sprejemnik oziroma kavzalno-logičnemu modelu spoznavanja. Kot je bilo izpostavljeno pri epistemologiji socialnega dela, ki je v nasprotju z objektivistično interpretativna, proces spoznavanja ni zgolj pasivno sprejemanje informacij o zunanjem svetu, temveč tudi aktivno (so)ustvarjanje. Tako tudi proces komunikacije ni (zgolj) oddajanje in sprejemanje vsebine. Jeriček in Kordeš (2001) dodajata, da je komunikacija stalno poskušanje povzročanja razlik oziroma sprememb v kognicijskem aparatu vseh udeleženih, pri čemer se poraja osrednja dilema, ki zadeva, ali bo komunikacija usmerjena v utrjevanje znanega sveta oziroma fiksacijo drugega ali pa bo služila možnosti spoznavanja, spreminjanja in širjenja sveta (obeh) udeleženih.

Šugman Bohinc (1997) razumevanje spoznavnih procesov opredeljuje kot interpretativne. Pri opredelitvi fenomena komunikacije se opre na razlikovanje med pojmoma komunikacije in konverzacije. Vrednost prve predstavlja točnost in verodostojnost, ki ju ugotavlja v kontekstu propozicionalne ali opisne in verjetnostne logike. Vrednost konverzacije predstavlja sporazum – usklajena resničnostna vrednost, ki jo udeleženci razgovora dosežejo na različne načine in se preko skupne delitve konceptov odraža v dogovoru. Konverzacija, ki jo Šugman Bohinc (1997) izpostavi kot nasprotje nadzoru, se odraža v zapovedih družbeno želenega doživljanja in ravnanja. Temelji na podlagi sprejetih norm, vrednot in znanstvenih teorij, na vzajemnem spoznavanju in spreminjanju obeh udeleženih akterjev, ko si preko razgovora delita koncepte (interpretacije, predstave) istočasno pa ohranjata medsebojne razlike (osebno interpretativno različnost). Konverzacija namesto zapovedane resnice predpostavlja izčiščevanje pomena, za katerega ni značilna linearna vzročnost, temveč krožnost. Proces izčiščevanja pomena se ustavi, ko se oba udeleženca zedinita, da sta zadovoljna z interpretacijo drugega glede svoje lastne interpretacije oziroma ko svetovalni delavec začne gledati skozi uporabnikove oči in obratno. Šugman Bohinc (prav tam) pri tem izpostavlja, da mora biti učinek »gledanja z očmi drugega« samo metafora, ki vodi k medsebojnemu spoznavanju in zbliževanju (interpretacija neizogibno ostaja zasebni pomen vsakega udeleženega akterja). Temeljnega pomena pri tem je svetovalčevo razumevanje, da je vsaka interpretacija osebna in da vsak pomen ostaja zasebni pomen, ki se v razgovoru spreminja in lahko končno privede do dogovora udeleženih ob skupni interpretaciji (problema).

Hermenevtično naravnani pristop komuniciranja, Jeriček in Kordeš (2011) ga pojmujeta kot spiralno približevanje, Kuhar (2015) govori o dialogu, razumem kot enega izmed možnih načinov delovanja socialnega delavca. Pri tem je osrednjega pomena, da predstavlja proces, preko katerega si socialni delavec prizadeva razumeti uporabnikovo razumevanje, s čemer lahko slednji skupaj z njim na čim bolj avtonomen način razvije potrebne spremembe želeni smeri. Komunikacija tako ne temelji zgolj na kognitivnem, temveč tudi na čustvenem vidiku, ki zajema zaupanje, spoštovanje, skrb in naklonjenost do sogovornikov (Kuhar, 2015).

Nevključenost v dialog oziroma komplementarna komunikacija (Ule, 2005), ki zapostavlja sodelovanje, je pogosto omenjena težava mladih, vključenih v različne vrste pomoči in podpore (Dekleva idr., 2018). Opozarja, da se mladi pogosto znajdejo sami in neslišani sredi specializiranih oblik pomoči, ki temeljijo na enosmernih oblikah komuniciranja in zapovedovanja. Kuhar (2007) izpostavlja dejstvo, da so v realnosti prave dialoške situacije zelo redke tudi zato, ker ima večina institucij utrjene strukture in predvidene pozicije, ki imajo inherentna neravnotežja v (statusni) moči. Dialog je tako mogoč samo v primeru, če ljudje na družbeno privilegiranih pozicijah prevzamejo odgovornost za zmanjševanje (statusnih) nesimetrij, kar od njih terja priznanje, da so lahko kot strokovnjaki (pogosto) v zagati, če zgolj enosmerno komunicirajo družbene zapovedi in rešitve. Temu se lahko doda še uvid, da se morajo svetovalni (socialni) delavci nenehno zavedati dejstva, da so kot konkretni drugi v komunikaciji (Mead, 1997) osnova kompleksnega socialnega sodelovanja in individualnega abstraktnega mišljenja otrok in mladostnikov.

6 UGOTOVITVE

Psihosocialno pomoč sem poskušal raziskati in umestiti z vidika konceptov in metod socialnega dela, ki kot znanstvena disciplina deluje na stičišču psihične in socialne ravni. Umestil sem jih v vzgojno-izobraževalni kontekst oziroma delovanje šolske svetovalne službe. Flaker (2006) socialnega dela ne umešča zgolj na razpotje individualnega in kolektivnega, temveč tudi v sklop različnih reformističnih, revolucionarnih in delavskih gibanj.

S poskusom poudarka kritične refleksije sistemske in odnosne ravni psihosocialne podpore pomoči, ki izprašujeta nedotakljivost splošno uveljavljenih pojmov (duševno zdravje,

psihosocialna, pomoč, nameni izobraževanja, avtoriteta ...), ter izpostavljanjem problematičnosti konvencionalnega individualističnega pristopa pri razlagi posameznih družbenim fenomenov, sem se obregnil ob tančico njihove samoumevnosti. Ugotovil sem – tako preko analize teoretičnih virov kot prvoosebne izkušnje mladih v Študiji (Dekleva idr., 2018) –, da togo zasledovanje objektivističnih kriterijev, utemeljenih zgolj na podlagi naravoslovnih znanostih, (zavestno) utrjuje obstoječa družbena razmerja (ne)moči ter zapostavlja pogled drugega, ki ga psihosocialna pomoč zadeva.

Socialno delo se kot akademska disciplina preko (fenomenološko) konstruktivistično-interpretativne epistemologije odmika od (togih) objektivističnih kriterijev znanstvenega raziskovanja, ki temeljijo na neodvisnosti, nepristranskosti, predvidljivosti in neudeleženosti (strokovnega delavca). Z interpretativnim pristopom in narativnimi metodami dela, npr. pripovedovanje zgodb, narativna analiza (Urek, 2005), ki namesto zasledovanja resničnosti temeljijo na upoštevanju konstrukcije pomena posameznika in (preko deljenja in poslušanja zgodb) pomagajo počlovečiti druge oziroma vsakega od nas spremeniti v dovzetnega za konkretne podrobnosti bolečine drugih (Kearney, 2016), ter kritičnim reflektiranjem sistemov, v katerih delujemo (Garret, 2017), socialno delo kot akademska disciplina presega terapevtske pristope in tehnike oziroma enoznačne linearne vzročno-posledične razlagalne modele psihosocialnega stanja, ki si prizadevajo za hipno zadovoljevanje vzgiba posameznika in družbene normalizacije drugačnosti.

Pri razumevanju duševnega zdravja in bolezni ter psihosocialne podpore in pomoči sem poskušal upoštevali koncept socialne konstrukcije realnosti in težav ne opredeljevati (zgolj) na podlagi fizične stvarnosti fenomenov, ki naj bi jih lahko objektivno identificirali in preučevali. Spoznanje, da je duševno zdravje (in s tem tudi psihosocialna pomoč) povezano z zbirko prepričanj in verovanj, ki jih ljudje pod vplivom družbeno-političnega vpliva ustvarjamo v medsebojnih interakcijah, socialnemu delavcu odpira možnost, da v odnosih psihosocialne podpore in pomoči presega ozko klasifikacijo psihološkega sveta, ki preko medicinskega diskurza in deduktivnega posploševanja s splošnega, »normalnega«, na posameznika, patologizira (zgolj) slednjega. Socialni delavec (subjektivnost) posameznika umešča v medsvetje skupnih pomenov (Poštrak, 2001) in reflektira sisteme, v katerih deluje(mo) in na podlagi katerih se (iz)oblikuje(mo).

Priznavanje pomena intersubjektivnosti, ki se končno odraža v komunikaciji in pripravljenosti na dialog, socialnemu delavcu omogoča preseganje solipsističnega stališča strokovnjak – uporabnik. Z narativnim pristopom, ki poleg možnosti za instrumentalizacijo problema predstavlja način pripoznanja delovanja drugega (Arendt, 1996; Kearney, 2016; Urek, 2004) in njegovega izkustva, socialno delo zapade tudi v polje emske izkušnje subjekta. V razumevanje psihosocialne podpore in pomoči sem vključil prvoosebno perspektivo mladih, ki je zajeta v preliminarni študiji Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav (Dekleva idr., 2018). Ugotavljam, da imajo izsledki raziskave, ki je zajemala realiziran vzorec 143 mladih in katere osnovni namen je bil izpostaviti uporabniško perspektivo pogleda na sistem psihosocialne pomoči, nekaj temeljnih vzporednic s socialnim delom, ki jih povzemam v nadaljevanju.

Mladi (Dekleva idr., 2018) so kritični do pomoči, ki v ospredje postavlja bolezen ali diagnozo oziroma temelji zgolj na klasifikaciji posameznika preko medicinske anamneze. Želijo si pomoči, kjer so v središču oni kot neponovljive osebe z njim lastnimi in posebnimi izkušnjami, in zavračajo pomoč, ki temelji izključno na »bioindividualističnih« pojmovanjih njihovih težav. V magistrskem delu je bilo večkrat izpostavljeno, da socialno delo kot znanstvena disciplina (Dragoš, 1994; Čačinovič Vogrinčič, 2003) kritično naslavlja sistemizacijo delovnih diagnostičnih postopkov oziroma striktnega delovanja zgolj na podlagi vzročno-posledične verige razumevanja stisk in pomoči, ki učenca uvršča v obstoječe (medicinske) kategorije, vezane le na (medicinske) simptome. Slednje predpostavlja redukcijo kompleksnosti in težišče definiranja problema osredotoča le na strokovnjaka.

Socialno delo, ki v soočenju z drugim v odnosu ne temelji na teoretično-logičnem produktu metode (Dragoš, 1994,) se oddaljuje od objektivnega klasificiranja ter namesto tega izpostavlja opisovanje, ki nenehno terja refleksijo vplivov prostora in časa oziroma samoumevnost (strokovnih) predpostavk. Socialni delavec upošteva možnost, da lahko različne (družbene) klasifikacije utrjujejo strukturno proizvedena razmerja tudi preko stigmatiziranja. Zaveda se, da v odnosu večine do stigmatiziranih (Goffman, 2008) ne velja običajna shema interpretacije vsakdanjih dogodkov. Spodrsljaji od pričakovanega vedenja stigmatiziranih namreč povečini predstavljajo neposredni izraz njihove drugačnosti, ki je lahko povezana s pripisano diagnozo, kar povzroča negotovost oziroma občutek osebe, da pogosto ne ve, kaj si drugi resnično mislijo o njej.

Mladi v Študiji (Dekleva idr., 2018) opozarjajo, da so njihove stiske razumljene zgolj kot zasebni in individualni problemi. Tudi tu se sporočilo mladih sovpada s konceptom socialnega dela (Mesec, 2004; Urek, 2005), ki pri delu z uporabniki temelji na zavedanju in reflektiranju kontekstualnosti, ki ni nevprašljiva. Socialni delavec preko metode dela s posameznim primerom, ki upošteva, da posameznik ni izoliran subjekt, temveč oseba v kontekstu raznovrstnih odnosov z drugimi (Poštrak, 2003; Bronfenbrenner,1979), izhodišča problemskih situacij mladih naslavlja tudi v družbenih pogojih in sistemih, v katerih delujejo. V magistrskem delu sem se poskušal podrobneje opredeliti do sistema družine in šole, pri čemer kritično naslavljam enodimenzionalno razumevanja procesov psihosocialne podpore in pomoči, ki v odnosu strokovni delavec – starš lahko predstavlja podružabljanje starševskih funkcij.

Pri umestitvi socialnega dela v šolsko svetovalno službo, ki jo konceptualno usmerjajo Programske smernice (2008) oziroma Predlog programskih smernic svetovalnega dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023), ugotavljam, da poleg potrebe po zavedanju in upoštevanju posameznika kot dela ožjega ali širšega socialnega sistema obstaja tudi skupni poudarek na pomenu odnosa. Študija (Dekleva idr., 2018) ugotavlja, da so odnosi med strokovnjaki, ki nudijo psihosocialno pomoč, in mladostniki pogosto ambivalentni. Razpeti so med potrebo po pomoči, zaupanju sodelovanju na eni in istrumentalizaciji, medikalizaciji in zapovedovanjem na drugi strani. V tovrstnem asimetričnem komuniciranju so pogosto izključene emocionalne vsebine o počutju, strahovih in predvsem prihodnosti. Menim, da se pri udejanjanju psihosocialne podpore pogosto pozablja, da odnos predstavlja bistveno značilnost pripoznanja identitete (Ule, 2023), ki jo konvencionalna paradigma psihologije dekontekstualizira in reducira na individualne procese in probleme – ni namreč identitete brez pri(e)poznanja identitete posameznika s strani drugih v okolju.
Odnos kot temeljni vidik podpore in pomoči prav tako izpostavljajo mladi (Dekleva idr., 2018), pri čemer si bolj kot specifične ekspertne podpore želijo podporo, ki temelji na vzajemnosti, zagotavljanju enakovrednosti, in odkritosti oziroma »predpoklicni« drži svetovalnega (socialnega) delavca. Ustrezen odnos, ki ga mladi vidijo tudi v tem, da se upošteva njihov vidik, jim predstavlja glavni dejavnik privlačnosti procesa pomoči. Emsko izkušnjo mladih sem, predvsem s stališča socialnega dela, da je učenec vedno soustvarjalec procesa podpore in pomoči, poskušal umestiti v etski koncept oziroma jo pretvoriti v izhodišča »znanja za ravnanje« (Flaker, 2006), ki se v odnosih psihosocialne pomoči med drugim odražajo tudi preko razumevanja vlog, skrbi, pozicije avtoritete in komunikacije.

Pri razumevanju vlog sem poudaril pomen po razmejevanju (meja) med otroškim in odraslim svetom (Arendt, 2006) kar zaznamuje tudi vprašanje odgovornosti udeleženih v procesu psihosocialne pomoči. Ta je z vidika socialnodelovnega odnosa pri uresničevanju dogovorjenega dela večstranska, ni pa identična (Poštrak, 2003, 2008). Refleksijo (etike) skrbi, ki učenca razume v odnosnem kontekstu (Levinas, 1987; Svenhuijsen, 2003; Noddings, 1998) in ne v smislu splošno sprejetih družbenih pravil vedenja in norm, sem v zaključku povezal z emocionalno zrelostjo oziroma sposobnostjo uvida socialnega delavca, ki prepozna potrebe drugih kot tudi svojo (so)odvisnost od njih. Pri tem si – tudi preko načina instrumentalne definicije problema – prizadeva, da drugi v odnosu ostaja ločen subjekt z lastnim delovanjem. Vidik razumevanja avtoritete sem v kontekstu socialnodelovnega odnosa povezal z odnosnim oziroma dialoškim modelom avtoritete (Bingham, 2006; Kroflič, 1997, 2010), ki z vzajemnim pripoznanjem nadrejenega in podrejenega pola avtoritete zasleduje pomen prosocialne izkušnje v odnosu. Sporočilo dialoškega modela avtoritete sem navezal na način komuniciranja, ki se izogiba fiksaciji drugega in poudarja (spregledano) spoznanje, da komunikacija preko prevzemanja stališč drugih in načinom udejanjanja oblikuje prepričanja o lastnih značilnostih samopodobe.

Menim, da sem s pregledom in analizo literature pritrdil (mogoče večkrat podcenjeni) pomen in vlogo socialnega dela v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Socialno delo se ne ukvarja oziroma ne more zadovoljiti zgolj z izmenjavo razlag stvarnosti, temveč se navezuje na potrebo po upoštevanju, zavedanju in kritičnem reflektiranju, kontekstualnosti oziroma sistemov, v katerih delujemo in nas (iz)oblikujejo. Učence oziroma njihove konstrukcije pomenov poleg interakcij v medosebnih odnosih umešča v posamezne sisteme, ki so medsebojno povezani in v nenehni interakciji. Dualizem posameznik – družba oziroma učenec – šola, ki predpostavlja enostransko reševanje težav ter temelji na dedukciji in patologizaciji posameznika, presega z umestitvijo učenca v proces socializacije, ki poteka v intersubjektivnem življenjskem svetu. Slednje omogoča, da se učenec oziroma mladostnik ne vzpostavlja kot objekt, temveč subjekt procesa podpore in pomoči, kar predstavlja izhodišče za instrumentalizacijo problema oziroma osnovo za začetek (socialnega) dela.

7 LITERATURA

Althusser, L. (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba /* cf.

Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju.* Ljubljana: Založba Krtina.

Bauman, Z. (1998). The Self in a Consumer Society. Institute for Advanced Studios in Culture. Pridobljeno 20. 10. 2022 s https://www.studocu.com/en-ie/document/national-university-of-ireland-maynooth/sociological-imagination/the-self-in-consumer-society-bauman/9869783

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Barnes, G. (2002). *Psychopathology of Psychoterapy. A Cybernetic Study of Theory* (Doktorska disertacija). Melburne: RMIT University.

Barle, A. (2009). Družbeni vidiki obravnave in razumevanja zdravja in telesa – nacionalizacija (podržavljanje) intimnosti? Dostopno preko: https://www.zrss.si/bzid/geni/pdf/barle-clanek-1.pdf

Beck, U. (2009). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno.* Ljubljana: Krtina.

Benjamin, J. (2006). Two-day Streets: Rcognition of Differene and the Intersubjective Third. Differences. *A Jurnal of Feminist Cultural Studies*, 17(1), 116–146.

Benjamin, J. (1995). *Like Subjects, Love Objects* (Esseays, on Recognition and Sexual Difference). New Haven, London: Yale University Press.

Ben-Ari, A., & Strier, R. (2010). *Rethinking Cultural Competence: What Can We Learn from Levinas?* Pridobljeno 18. 8. 2023 s https://www.researchgate.net/publication/249285927_Rethinking_Cultural_Competence_What_Can_We_Learn_from_Levinas

Biesta, G. (2010). *What is education for? Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Pridobljeno 23. 1. 2022 s https://educationmuseum.wordpress.com/2012/03/22/gert-biesta- qualification-socialization-subjectification/

Bingham, C. (2006). *Authority is Never Genuine, but Neither is Giving It Up: Toward a Derridean Theory of Un-Enlightened Empowerment.* Puerto Vallarta, Mehika: Philosophy of Education Society Conference.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism.* London: University of California Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. V W. Damon, & R. M. Lerner (ur.). *Theoretical Models of human Development.* NY: John Wiley & Sons, Inc.

Butvilas, T., Grudulaite, L., & Przybysz-Zaremba, M. (2016*). The imporance of authority in social work practice with children.* V A. Siedlaczek-Szwed (ur.). *Special Education. Miscellanea* (str. 53–69). Pridobljeno 1. 3. 2023 s https://www.researchgate.net/publication/311582042_THE_IMPORTANCE_OF_AUTHORITY_IN_SOCIAL_WORK_PRACTICE_WITH_CHILDREN

Canals, J. (1995). Mesto antropologije v teoretskem ozadju socialnega dela. *Socialno delo*, 34(2), 97–107.

Chomsky, N. (2005). *Profit pred ljudmi.* Ljubljana: Založba Sanje.

Clarke, J. (2001). Social problems: sociological perspectives. V M. May, R. Page, & E. Brunsdon (ur.). *Understanding social problems: issues in social policy*. Oxford: Blackwell Publishers.

Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity: the fabric of social becoming*. London: Sage Publications.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). Socialno delo z družino: prispevek konstruktivizma. *Socialno delo*, 37(3/5), 225–228.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). Jezik socialnega dela. *Socialno delo*, 42(4/5), 199–203.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008a). Socialno delo z družino: prispevek konstruktivizma. *Socialno delo*, 37(3/5). 225–228.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008b). *Soustvarjanje v šoli učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 11–40). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2013). Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli. *Šolsko svetovalno delo,* 17(3/4), 15–25. Pridobljeno 10.10.2023 s https://dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-R24FYRY3

Dekleva, B., Klemenčič Rozman, M., Razpotnik, Š., Sande, M., Škraban, J., & Tadič, D. (2018). *Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav: preliminarna študija* (Elaborat). Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 1. 4. 2023 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/5010/

Dragoš, S. (1994). Socialno delo – sistemski vidik. *Socialno delo*, 33(2), 91–98.

Dragoš, S. (1995). Kako? *Socialno delo*, 34(1), 21–35.

Ehrenberg, A., & Sass, L. (2014). Individualism and their Doscontents: The American Self Versus the French Institution. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology,* 21(4), 363–366.

Esposito, L., & Perez, F. M. (2014). Neoliberalism and the Comodification of Mental Health. *Human & Society*, 38(4), 414–442.

Flaker, V. (2006). *Znanost za delo*. Pridobljeno 2. 4. 2022 s https://www.fsd.uni-lj.si/mma/znanost_za_delo_07/2012032111074124/

Foucault, M. (2009). *Rojstvo klinike.* Ljubljana: Študentska založba.

Fraser, M, & Greco, M. (2005). *The Body*, A Reader. Routledge: London.

Furedi, F. (2016). *Zakaj šola ne izobražuje več.* Ljubljana: Založba Krtina.

Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana: Založba Krtina.

Global definition of social work. (2018). Pridobljeno 11. 4. 2023 s https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/

Goffman, E. (2008). *Stigma: zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Aristej.

Goffman, E. (2014). *Predstavljanje sebe v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Garret, P. M. (2017). Encountering the »greatest ethical philosopher«: Emmanuel Levinas and social work. *Sage Journal*, 60(6). Pridobljeno 1. 3. 2023 s https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0020872817706407

Gadamer, H. G. (1997). *Truth and Method.* London: Sheed and Ward.

Giroux, H. (2008). *Against the Terror of Neoliberalism*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Healy, D. (2002). *The Creation of Psychopharmacology.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hoffman, L. (1992). Reflexive Stance for Family Therapy. V S. McNamee, & K. J. Gergen (ur.), *Therapy as Social Construction* (str. 7–24). London: Sage.

Hribar Sorčan, V. (2008). O empatiji in intersubjektivnosti. *Anthropos*, 40(1–2), 11–25.

Husserl, E. (2006). *Izraz in pomen: raziskave k fenomenologiji in teoriji spoznanja.* Ljubljana: Nova revija.

Ingleby, D. (1981). *Critical Psychiatry. The Politics of Mental Health*. London: Penguin Books Ltd. 23–27.

Ingleby, D. (1983). *Mental health and social order.* Pridobljeno 20. 4. 2023 s https://www.researchgate.net/publication/317099280_Mental_health_and_social_order

Javornik, M., & Kovač Šebrat, M. (1991). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, 42(1/2), 27–37.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S. Britovšek, K., Scagnetti, N., & Kuzmanič, M. (2016). *Mladostniki o duševnem zdravju*. Ljubljana: NIJZ.

Jones (1995*). Leaving home*. London: Open University Press.

Kavkler, M. (2022). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V P. Košnik, D. Plavčak, N. Vovk Ornik, R. Zupanc Grom, J. Domajnko, B. Marolt, P. Pal, L. Zalokar, & M. Krajnčan. *Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi*

in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa. Pridobljeno 4. 3. 2023 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WLK7FZ8W/?euapi=1&query=%27keywords%3dko%c5%a1nik+2022%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25&fyear=2022

Kearney, R. (2016). *O zgodbah*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Klun, B. (2002). Levinasov pojem etike. *Časopis za kritiko znanosti*, 30(209/210), 331–334.

Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Založba Krtina.

Kobolt, A., Rajniš Pinterič, M., Rogelj, F., Čužić, L., Rogelj, S., & Lep, B. (2015). Otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (32–35). Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo.

Kordeš, U., & Jeriček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, (40)5, 275–287.

Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 125(5), 136–153.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo : procesno-razvojni model moralne vzgoje.* Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika,* 54(120), posebna izdaja, 24–35.

Kroflič, R. (2007). Odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme. *Sodobna pedagogika,* 58, 56–71.

Kroflič, R. (2010a). Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V N. Ličen (ur.). *Pedagoško-andragoški dnevi 2010: kulture v dialogu* (73–79). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kroflič, R. (2010b). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje: feministična kritika lacanovksega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika*, 127(61), 134-154.

Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vrednosti. *Sodobna pedagogika*, (68)134, 102–124.

Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V D. Rutar (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami.* Kamnik: CIRIUS 2018. Pridobljeno 2. 4. 2021, http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/Kroflic_O%20opolnomocenju%20in%20subjektifikaciji.pdf

Kroflič, R. (2019). *Inkluzivno odpravljanje študijskih ovir. Glas študentov: prilagojeni študij – mit ali resnica?* (Predavanje). Pridobljeno 14. 8. 2022, s http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Inkluzivno%20odpravljanje%20studijskih%20ovir.pdf

Kuhar, M. (2007). Sebstvo v medosebnem komuniciranju. *Annales. Series historia et sociologia,* (17)2, 429–440.

Kuhar, M. (2015). Dialoške razsežnosti medosebnega komuniciranja v socialnem kontekstu. *Teorija in praksa*, (52)6, 1212–1230.

Komel, M. (2008). Funkcija fantazme: psihoanaliza in kognitivne znanosti. *Časopis za kritiko znanosti.* 233(36), 96–105.

Kovačič, M. (2004). Psihologija proti antropologiji. *Anthropos (Ljubljana).* 1/4(36), 109–116.

Lacan, J. (1996). *Štirje temeljni koncepti psihoanalize.* Društvo za teoretsko psihoanalizo. Ljubljana: Analecta.

Lasch, C. (2012). *Kultura narcisizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Lamovec, T. (1993). *Spretnosti v medosebih odnosih.* Ljubljana: Produktivnost, Management Consulting, d. o. o., Center za psihodiagnostična sredstva.

Lamovec, T. (1994). Fenomenologija in duševno zdravje. *Socialno delo,* 33(3). Pridobljeno, 8. 3. 2023 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4P7MB9JS

Lamovec, T. (1998). *Psihosocialna pomoč v duševni stiski.* Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 90–109.

Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64(130), 76–95. Pridobljeno 8. 2. 2021 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-HYCVTFUD

Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70(136), 50–69. Pridobljeno 8. 2. 2021 s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2019_izzivi-pedagogike- pri-vpeljevanju-inkluzivnosti-v-solski-sistem/

Levinas, E. (1987). *Time and the Other*. Pittsburgh, Duquesne University Press.

Lüssi, P. (1990). Sistemski nauk o socialnem delu. *Socialno delo*, 29(1/3), 81–94.

Lynch, K. (2010). *Affective equality: love, care and solidarity as productive forces.* Institute of Thematic Gender Studies, LiU-ÖU; Center for Feminist Social Studies (CFS). Pridobljeno 6. 5. 2023 s https://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/2470

Lupton, D. (1997). Foucault and the Medicalisation Critique. V B. S. Turner, A. R. Petersen, & R. Bunton (ur). *Foucault, Health and Medicine* (94–110). Routledge, London.

Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem - kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? = Constructivism - a signpost or path to the improvement of teachers and students learning? V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev: povzetki prispevkov* (str. 10–13). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo pedagogov.

Marcuse, H. (2004). *Um in revolucija: Hegel in nastanek teorije družbe.* Ljubljana: Studia

Mead, G. H. (1997). *Um, sebstvo, družba.* Ljubljana: Krtina.

Merleau-Ponty, M. (1984). *Struktura ponašanja*. Beograd: Nolit.

Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika,* 61 = 127(4), 52–96. Pridobljeno 30. 7. 2021 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-EJVDMPUW

Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69(135), 44–69. Pridobljeno 4. 5. 2021 s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2018_vzgoja-med-eticnim-diskurzom-in-zdravo-pametjo

Mesec, B. (2004). Interakcijska teorija socialnega dela s posameznikom. *Socialno delo*, 43(5/6), 231–255.

Mencin Čeplak, B. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V M. Ule, T. Rener, M. Mencin Čeplak, & B. Tivadar (ur.). *Socialna ranljivost mladih.* Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Aristej.

Mikuš Kos, A. (2017). Šola, vrtec in duševno zdravje. *Šolsko svetovalno delo*, 21(2/3), 4–12.

Mikuš Kos, A. (2019). Duševne težave in motnje otrok ter mladostnikov – kako zmanjšati razkorak med potrebami in možnostmi pomoči. *Socialna pedagogika*, 23(3/4), 273-299.

Nastran Ule, M. (1992). *Socialna psihologija.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Noddings, N. (1998). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215–230. Pridobljeno 15. 6. 2023 s https://www.jstor.org/stable/1085252

Noddings, N. (2005). Caring in education. T*he encyclopedia of informal education*. Pridobljeno 15. 6. 2023 s https://infed.org/caring-in-education/#cite

Parton, N., & O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: towards a new practice.* New York: Palgrave MacMillan.

Payne, M. (1997). *Modern social work theory.* London: MacMillan, Palgrave.

Poštrak, M. (2002). Subjekt in intersubjektivnost. Socialno delo, 41(5). Pridobljeno 2. 2. 2022 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-EAGKR7AX

Poštrak, M. (2003). Kaj posebnega lahko ponudi socialne delo pri delu z mladimi. *Šolsko svetovalno delo*, 8(3/4), 26–33.

Poštrak, M. (2018). Dometi socialno konstruktivističnega modela socialnega dela. *Socialno delo*, 57(2), 129–143. Pridobljeno 2. 2. 2022 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-RX6OABGG

Potter, J. (1996). *Representing Reality,* London: Sage.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev (2022). Ur. l. RS 87/2022.

Programske smernice (2008). Svetovalno delo v osnovnih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zbirka Prehodi.

Rener, T. (2000). Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V M. Ule, T. Rener, M. Mencin Čeplak, & B. Tivadar (ur.). *Socialna ranljivost mladih.* Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Aristej.

Resman, M. (2018). Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti. *Šolsko svetovalno delo,* 22(3), 28–41.

Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana. Založba Krtina.

Schutz A. (1967). *The phenomenology of the social word.* Evanston: Northwestern University Press.

Saleebey, D. (1997). The Strength Perspective in Social Work Practice. *Social work*, 41(3), 296–305. New York: Longman.

Siegel, H. (1995). What Price Inclusion? Philosophy of Education. Pridobljeno 1. 7. 2022 s https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146819509700108?icid=int.sj-abstract.citing-articles.29

Svenhuijsen, S. L. (1998). *Citizenship and the Ethics of Care. Feminist Consideration on Justice, Morality and Politics*. London and New York: Routledge.

Svenhuijsen, S. (2003). *Labirinti skrbi. Pomen perspektive etike skrbi za socialno politiko. Družboslovne razprave*, 19(44), 181–182. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije, zbirka Politika.

Shulman, L. (2009). *The skills of Helping Individuals, Families and Groups.* Belmont, CA: Cengage Learning.

Šadl, Z. (1992). Simbolični interakcionizem in definicija situacije. *Družboslovne razprave,* 9(17), 73–81.

Urek, M. (2005). *Zgodbe na delu: pripovedovanje, zapisovanje in poročanje v socialnem delu.* Ljubljana: Založba /*cf

Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V M. Ule, T. Rener, M. Mencin Čeplak, & B. Tivadar (ur.). *Socialna ranljivost mladih.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej.

Ule, M. (2003). *Spregledana razmerja: o družbenih vidikih sodobne medicine.* Maribor: Aristej.

Ule, M. (2005). Teoretični in praktični vidiki komuniciranja med bolnikom, farmacevtom in ostalimi zdravstvenimi delavci. *Farmacevtski vestnik*, 56, 176–178.

Ule, M. (2023). Emancipatorni potenciali socialne psihologije. *Nastopna predavanja novih izrednih članic in članov Slovenske akademije znanosti in umetnosti, izvoljenih v letih 2019 in 2021* (str. 179–191). Pridobljeno 22. 10. 2023 s https://www.sazu.si/uploads/files/publikacije23/Zbornik%20nastopnih%20predavanj%202019%20in%202021.pdf

Taylor, C. (2005). Lévinasian Ethics and Feminist Ethics of Care. *Symposium*, 9(2), 217–239 Pridobljeno 3. 3. 2022 s https://philpapers.org/rec/TAYLEA-3

Tomc, G. (1992). Osebna konstrukcija realnosti. *Družboslovne razprave*, (9)13, 62–75.

Sennet, R. (1993). *Authority*. New York: Norton.

Šugman Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. *Socialno delo*, 36(4), 208–308.

Šugman, Bohinc, L. (1998). Kibernetika svetovalnega in terapevtskega razgovora. *Psihološka obzorja*, (7)4, 81–94.

Šugman Bohinc, L. (2005). Epistemologija podpore in pomoči. *Časopis za kritiko znanosti*, 221(33), 167–181.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). Ur. l. RS 16/2007.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2023). *Predlog programskih smernic svetovalnega dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih (nelektorirano gradivo).* (Delovno gradivo).

Wittgenstein, L. (2014) *Filozofske raziskave.* Ljubljana: Krtina.

Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.