Socialnopedagoške paradigme vzgajanja

Mitja Krajncan

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Poučevanje, ki zapusti vtis, ni poučevanje iz glave v glavo, ampak iz srca v srce. (Howard G. Hendricks)

Uvod

Podati razumevanje vedenja otroka je naloga socialne pedagogike, je želja učiteljev, staršev, odraslih. Kje tičijo čeri, kako lahko botrujemo poglobljanju težav, tako vedenjskih, čustvenih kot socialnih. Zakaj je vzgoja tako zahtevna, ob več ali manj jasni želji, da želimo otroku dobro. Žal pa pri nekaterih otrocih starši zaradi različnih razlogov, pogosto povezanih s socialno ekonomskim robom, revščino in mankom lastnih socialnih kompetenc, povezanih seveda še z mnogimi psihosocialnimi ter drugimi razlogi, tvorijo spiralo težav, ki prehajajo iz lažjih, ki jih tudi prepoznamo, do globljih in stabilnih.¹ Takrat, ko je njihovo bivanje v matičnem okolju škodljivo, brez možnosti, da bi lahko prognozirali izboljšanje,² je potrebno otroka napotiti v izvenzdržinsko vzgojo³ (Krajncan, 2006).

- 1 Vsekakor bi na tem mestu logično pričakovali, da bodo lažje težave ob intenziteti in trajanju prešle v motnjo, kot smo navajeni v besednjaku, katerega še vedno, kljub stigmati in v praksi (posebej žal bolj tuji) dokazljivo tovrsten medicinsko usmerjen diskurz ne prispeva h kvalitetnejši in ustrežnejši obravnavi. Tako je izraz pejorativen in neprimeren.
- 2 Tudi konvencije o otrokovih pravicah govorijo, da je potrebno narediti vse, preden se otrok izvzame iz družine.
- 3 Izvenzdržinske oblike pomoči, ki jih ponujamo v Sloveniji, so: rejništvo, vzgojni zavodi, stanovanjske skupine, mladinski domovi, mladinska stanovanja. Načrtovane

Nadalje bomo ponudili diskurz vzgojnih stilov, ki skozi različne tipe prav tako išče optimalno vzgojno učinkovito držo vzgojiteljev do vzgajancev. Pogledali bomo različna poimenovanja, jih primerjali in poskusili opredeliti ustrezne postavke, ki bodo usmerjale h kvalitetni vzgoji. Pri tem implicitno iščemo odgovor o optimalnem profesionalcu – vzgojitelju. Potrebno je osvojiti metodiko dela s populacijo, ki ni težavna zato, ker bi to želela biti. Le na tem lahko sloni potreba po znanju, kako motivirati otroka/mladostnika, kako zbuditi v njem premik, detektirati potrebe, interese, seveda glede na njegovo trenutno razvojno sposobnost in ponderjem nako-pičenih težav. To je nujna kompetenca profesionalnih delavcev, saj le tako lahko razpozna, kdaj in kako otrok izraža svoje potrebe, kje ima delujoča področja, močne točke, ter kako se izogibati situacijam, s katerimi prične z neustreznim vedenjem. Vsekakor nič v socialnopedagoškem delu ni mogoče narediti s katero koli ciljno skupino brez ustreznega odnosa (Krajncan, 2016).

Vsako spremembo vedenja, vsako neobičajno vedenje je potrebno vedno obravnavati kot simptom. Ta ali ti simptomi nas pogosto pripeljejo do otrokovih potreb, ki so prav tako pogosto povezane s starši in/ali celotno socialno mrežo otroka.

Vsi bi želeli imeti vzgojni priročnik, takšnega, ki bi zaobjel vse različnosti in ponudil seveda jasne rešitve za določeno težavo. Težave so tako mnogotere, tako heterogene in prepletene, povezane s specifikom vsakega posameznika, da bi s tovrstnimi tipskimi pristopi naredili več gorja kot koristi. Prav tako smo si različni akterji vzgoje, in tam, kjer smo eni uspešni, so lahko drugi neuspešni in obratno. Zato je potrebno ponovno poudariti, da je potrebno optiko usmeriti v razumevanje otrokovega vedenja, za kar pa je potrebno znanje. Prav tako je potrebno vedeti, da nas v tem grobem poznokapitalističnem svetu obdaja množstvo populistov, ki to delajo, da bi se lahko preživljali ali ker imajo potrebe po medijskem uveljavljanju. Kakorkoli, gre za zelo občutljive teme, kjer se posledice tovrstnega vedenja in prodajanja všečnih besed ne izmerijo in so lahko etično sporne.

Članek analizira predvsem vzgojo v vzgojnih ustanovah, se pravi profesionalno vzgojo. Ponuja dodano vrednost v razmišljanju tako v vrtcih, šolah, dijaških domovih, domovih, kjer živijo in delajo ljudje s posebnimi potrebami, posebej pa bi omenil vzgojne zavode, mladinske domove in stanovanjske skupine, ki so ali bodo v prihodnje združeni v strokovne centre.

so nove oblike v preoblikovanju vzgojnih zavodov v strokovne centre, kar bom opisal kasneje.

Človek lahko postane človek samo skozi vzgojo.

Vzgoja

Kaj je torej vzgoja? Vzgoja je torej celostno delovanje, vse tisto, kar moramo posredovati otrokom in mladostnikom, kar bodo v življenju rabili. Hurrelmann in Bauer (2015, str. 13) definirata vzgojo kot socialno interakcijo med ljudmi, pri čemer odrasli poskuša z načrtno in ciljno usmerjenim delovanjem ter upoštevanjem otrokovih potreb in individualnih posebnosti doseči ali ojačati želeno vedenje. Vzgoja je sestavni del celostnega procesa socializacije. Odrasli poskuša zavestno delovati v procesu razvoja osebnosti otroka, s ciljem graditi samostojnega, zadovoljnega in odgovornega človeka.

Freire v svoji knjigi *Pedagogika avtonomije* (2017) pravi, da se od ustreznega (pravega) pedagoga zahteva: metodološka strogost, raziskovanje, spoštovanje znanja in izkušenj učenca, kritični duh, etika in estetika, izkustveno prikazovanje življenja, prevzemanje tveganja, spremljanje novitete in zavrnitev vseh oblik diskriminacije, zavest o nepopolnosti, pogojenosti, avtonomiji posameznika, ki ga vzgaja, zdrav razum, skromnost, toleranca, borba za pravice, občutek za realnost, radost in upanje, prepričanje, da je sprememba mogoča, radovednost, varnost, profesionalna kompetentnost in velikodušnost, angažma, svoboda in avtoriteta, sprejemanje odločitev, sposobnost poslušanja, sprejemanje ideološke različnosti, odprtost za dialog in dobronamernost do vzgajancev.

V. Spajić Vrkaš (2001, str. 17) navaja nekaj ključnih zahtev, s pomočjo katerih kreiramo realno vzgojo:

- vztrajanje na holistični teoretski refleksiji, torej na celostnosti življenjske/vzgojne situacije;
- ozaveščanje medsebojne odvisnosti delov in celote po pravilih sinergije;
- afirmiranje individualne izkušnje, ki jo osmišljajo občutki in intuicija;
- neposredno povezovanje človekovega razvoja s kvaliteto interpersonalne verbalne in neverbalne komunikacije;
- razkritje zatiralnih družbenih mehanizmov, ki onemogočajo afirmacijo individualne izkušnje in z njim povezane multiple realnosti sodobnega človeka.

Vzgoja, kot pravita Russell in Loughran (2007), je vpletena v mrežo družbenih, političnih, ekonomskih, ekoloških in moralnih kriz, ki je zapletena bolj kot kadarkoli v zgodovini človeškega bitja.⁴ Očarani s svojim egom ne občutimo, kako smo duhovno zaspani. V bistvu smo priča globalni krizi, ki ne pretresa samo družbe, temveč vse bolj tudi posameznika, ki ga usmerja v ponovno preverjanje lastne zavesti in odgovornosti. In tukaj so mladi, mlajši in še mlajši v zelo zahtevni poziciji. Vzgoja je namenjena usmerjevanju k željeni smeri in ne k prepovedovanju neželenih smeri. Posameznika je potrebno ozaveščati, da je izjemen, da je unikat. Personalizacija je sestavljena iz razvijanja tistega, kar je pri vsaki osebnosti

ti posebnega, preko česa se lahko razvija lastno spoštovanje in samozavest.

Proces vzgoje po Hurrelmannu in Bauerju (2015):

Cilj: razvoj osebnost otroka: samostojnega, zadovoljnega in odgovornega človeka.

Hurrelmann in Bauer (2015) razlikujeta prav tako med intencionalno in funkcionalno vzgojo. Pod intencionalno vzgojo razumemo zavestna in načrtovana vzgojna delovanja in vzgojne ukrepe. Preko njih lahko posameznike opremljamo z vrednotami, ki bodo vplivale na razvoj osebnosti. Funkcionalna vzgoja v nasprotju z intencionalno vzgojo označuje vse druge vzgojne učinke na posameznika iz okolja, brez pedagoškega vplivanja in ciljev, torej brez zavestnega vplivanja.

4 Kljub relativno starejši letnici te misli, menimo, da je danes še bolj aktualna in zapletena.

Kako postaviti pravilne meje na pravilnih mestih? To je pravi izziv za vsako vzgojo! Vzgoja je zahtevna naloga, ni lahek posel. Vsak starš bi želel narediti najboljše za otroka, vendar se kaj kmalu lahko zalomi. Zakaj? Torej, vsi smo si na jasnem, da moramo otrokom postaviti meje. Vendar, kje točno potekajo?

Poskus kompletne definicije vzgoje, ki se izogne tej ali oni smeri, ki pomeni znanstveno nevtralnost in želeno objektivnost v svoji kompleksnosti, prepletenosti in bistvu, je vsled interesne asertivnosti nemogoč. Včasih se zdi presplošen, včasih preveč determinirajoč. Naša želja ni, da bi ustvarili novo teorijo, vsekakor pa želimo opozoriti na mnogoterost želja in interesov, ki pogosto izhajajo s področja vzgoje.

Drama vzgajanja je vedno tukaj, je vedno prisotna, saj je njen rezultat neizvesten, rizičen, posebno glede usklajevanja zahtev osebnega razvoja in družbenih zahtev, torej personalizacije in socializacije osebnosti. Pri tistih, kjer se ta proces odvija skladno, je lahko rezultat harmoničen in zadovoljen, srečen posameznik. Bolj kot vzgoja viša integriteto posameznika, bolj je oseba avtentična. V obratni smeri je lahko ta drama v simboliki vzgoje tudi tragedija. Uspeh po družbenih meril o tem, kaj je uspešnost, še ne pomeni, da se je oseba dejansko samoaktualizirala. Zato je pomembno, da se kot vzgojitelji zavedamo, kako pomembno je odkriti notranjo skladnost (Tausch in Tausch, 1998; Wexberg, 1998; Damm, 2014).

In še enkrat, menimo, da takšen način, usmerjen samo v kognicijo, ni po meri otroka, hkrati pa se je pokazal kot neučinkovit in nefunkcionalen. Učenci se usmerjajo⁵ k memoriranju dejstev, principov, metod vzgoje skozi fizično, intelektualno, moralno, estetsko in delovno tehnično vzgojo, pri čemer izgubimo pogled na celovitost razvoja osebnosti. Sama delitev področja vzgoje ni usklajena s tistimi vzgojnimi nalogami, ki bodočega vzgojitelja, učitelja čakajo v konkretnem pedagoškem delovanju.⁶ Učni predmeti v šoli nimajo samo izobraževalne vloge, ampak tudi vzgojno. Izobraževanje in vzgoja se odvijata paralelno, torej tako v šoli kot izven nje.

Brezinka (2017) pravi, da je vzgoja skupno ime za vse uporabljene uspešne in neuspešne poskuse, ki želijo spremeniti vedenje, posebej otrok, v želeno smer. Tako se vzgoja nanaša na pedagoški vpliv na razvoj in veden-

5 Posebno deprivilegiran položaj imajo v takšni šoli učenci s posebnimi potrebami.

6 To si upamo napisati, saj imamo od zgoraj, ali s strani EU, vsiljene normative, zahteve, kakšni morajo biti učni načrti, kolikšna razmerja morajo biti med teoretičnimi vsebinami in prakso. Ob obiskih tujih univerz po Evropi, posebej tistih držav, ki veljajo za »prvo ligo«, je prav boleče videti, da imajo zelo drugačne visokošolske in univerzitetne študije, kar pomeni, da smo mi spet bolj papeški od papeža.

je odraščajočih, pri čemer koncept vključuje tako proces kot rezultat tega vpliva.

Vzgoja pomeni iskanje smisla. Humanistični aspekt, ki stoji pred vzgojiteljem, pred socialnim pedagogom, ga postavlja pred veliko odgovornost, kako bo kompenziral pomanjkanje kritičnega odnosa do družbe. Kako bo na tržišču družbe vzgajal neperspektivne in odvržene? Kako bo izražal nezadovoljstvo in nestrinjanje? Kako bo socialno konstruiral in dekonstruiral vzgojo? Obenem pedagogika gradi svoje perspektive – humanistične usmeritve, pri čemer seveda zavrača instrumentalizacijsko logiko. Prvič, izraz upravljanje (menedžment) je tržni izraz, grožnja z njegovo uporabo v osebnih razmerjih (in v pedagoškem kontekstu) je, da na ta način omogoča depersonalizacijo osebnih odnosov s spodbujanjem vključevanja ekonomske logike v takšna razmerja (Kohn, 1999). Izraz sam ima konotacijo nadzora, pomeni spremembo, oz. uvaja razmerje podrejeni – nadrejeni. Giroux (2013), ki se opre na ugledna pedagoga Freira in Deweya, pravi, da ne smemo dovoliti ustvarjanja izobraževanja po vzoru poslovnega sveta. Pri tem ugotavlja, da se bodo v primeru, da se bo nadaljevala praksa šol, kot da upravljajo podjetja, preko trženja in uvajanja tržnih vrednot in kaznovanih disciplinskih ukrepov, iz šol umaknile teze o demokratičnemu vodenju. »Potem bo šolstvo in vzgoja naslednja žrtev v seriji vedno manjšega števila institucij, ki so sposobne negovati kritično razmišljanje, pravičnost, javno razpravo in skupno sprejemanje odločitev« (Giroux, 2013, str. 23). Izobraževanje v svojem bistvu temelji na moralnem diskurzu in ne komercialni logiki. Samo v izobraževalnem okolju sodelovanja, samoupravljanja in demokratičnega vodenja se lahko naučijo, »kako naj delujejo kot posamezniki in družbeni subjekti in ne kot nezainteresirani opazovalci ...« (Giroux, 2013, str. 26). In kot vodilno misel, povezano s socialno pedagogiko, bi navedli, da je osnovno delovanje socialnopedagoškega dela vzgoja.⁷

Vzgojni stili

Vzgojni stili predstavljajo možnosti vedenja učitelja/vzgojitelja, dejavnosti, ki jih prakticira v svojem delovanju. Vzgojni stili so umetno konstruirani sistemi reda in niso realno določene značilnosti vzgojnega vedenja. Tema si je tako v teoriji kot praksi skozi čas izoblikovala preživeto fascinacijo. Vzgojne drže in stališča se v večji meri odražajo s socialnimi pričakovanji,

7 To tezo smo želeli poudariti, saj se je, vsaj v mojem času izobraževanja, na oddelku za socialno pedagogiko PEF UL in kasneje, ko sem bil zaposlen kot asistent in visokošolski učitelj, rado polemiziralo, kaj sploh je socialna pedagogika in kaj je vzgoja.

idejnimi tokovi, predvsem pa v družbenih pogojih in možnostih, ki so delovale z individualnimi in družinskimi ter ostalimi socializacijskimi možnostmi in mejami. Strokovne intence v času, ki zaradi družinskih in družbenih sprememb išče nove usmeritve, pogosto tudi nove izraze ali celo stare v novih preoblikah, zahtevajo analitično primerjavo razpoložljivih diskurzov. Potrebna je sinteza primerljivih teorij vzgojnih stilov in oblikovanje funkcionalnega vzgojnega stila, ki ima osnovno intenco v svoji učinkovitosti in ozaveščanju pomena izraženega vzgojnega/učnega delovanja.

Najprej bomo predstavili temeljne vzgojne stile, ob njih pa vzgojne stile, ki so jim podobni, oziroma tiste klasifikacije, ki jih težko razvrstimo v katero od skupin. Prav tako bomo kot dodano vrednost članka predstavili sintezo vzgojnih stilov in dodali poskus funkcionalnega integralnega modela (Bauer in Einhardt, 2014; Damm, 2014; Fritsch in Ockhardt, 2010; Riedel, 2004; Tausch in Tausch, 1998; Maccoby in Martin, 1983).

Avtoritaren vzgojni stil

Se izkazuje s stalnim nadzorom in nizko stopnjo odzivnosti (sprejetosti). Vzgojitelji pogosto opominjajo in imajo nadzorno vlogo. Postavljena so stroga pravila in avtoriteta pod vprašajem. Nezaželenemu vedenju sledi trdo kaznovanje, lahko tudi fizično. Številne študije so pokazale, da avtoritarno vzgojeni otroci tudi sami kasneje izkazujejo agresivnost. Temelji na nagrajevanju in kaznovanju in zelo malo na prepričevanju, posreduje pa večinoma varnost (Buchmann, 2007; Fritsch in Ockhardt, 2010; Gutzwiller Helfenfinger, 2015; Satow, 2013).

Posebna oblika je avtokratičen vzgojni stil, kjer je nad vzgajanim izražena avtoriteta. Lastne iniciative in mnjenja vzgajanih se ne dopuščajo, ampak se zatirajo.

Značilnost avtoritarne vzgoje je tudi, da je velik del aktivnosti določen s strani vzgojiteljev ali staršev. Otrok je v svojem vedenju in razmišljanju nadzorovan in usmerjan po predstavah odraslih. Pri tem so pogosti ukazi, navodila in odredbe. Starši neznatno upoštevajo potrebe in želje otrok. Pogosto so otroci, ki so bili tako vzgajani, oštevanji in grajani. Avtoritarni starši imajo do otrok visoke zahteve, dajejo pa malo emocionalne podpore. Učinki avtoritarnega vzgojnega stila na otroka se lahko kažejo v omejenosti kreativnosti, spontanosti, saj starši zahtevajo večji delež aktivnosti in se odzovejo na bore malo pobud s strani otrok. Otroci so v večji meri tisti, ki svoj klic na pomoč kažejo z agresivnostjo in tak način želijo pozornost. Pogosto prevzamejo besede staršev in izkazujejo egocentrično usmerjene

besede (jaz, moje, meni, zame). Otroci takšne vzgoje so pogosto nesamostojni, nesamozavestni in z občutkom manjvrednosti (Bauer in Einhardt, 2014; Levin, 2012).

Avtoritarren vzgojni stil ima po Hurrelmannu (2007) naslednje značilnosti: aktivno poseganje v osebnostni razvoj otroka, sposobnost se soočati preko potreb otroka in uporaba telesne kazni. Učinki so lahko: agresivni in nasilni vzorci vedenja, upor, odpor, puntanje, neposlušnost, zlom pravil, napadi besa, izogibanje kontakta s starši, izstop iz šole, zloraba drog, nepriklageno, klečeplazno vedenje, slabo razvita samostojnost in socialna odgovornost ter šibka storilnostna aktivnost.

Avtoritarren vzgojni stil Anderson (Gerr, 2014) za področje šolstva opredeljuje kot dominanten vzgojni stil. Predstavlja rigorozno skupinsko vodenje, vse določa vzgojitelj/učitelj. Kaznovanje in grajanje se pogosto uporabljata, vzgojitelj/učitelj želi predvsem izvajati po svojih strokovnih predstavah in prepričanjih. Dominanten stil sproži sovražno, odklonsko, lahko tudi apatično vedenje. Otroci se vedejo protislovno, se upirajo učitelju in ustrahujejo šibke sošolce. Takšen stil vodi do določene samodinamike. Dominantno vedenje učitelja izzove otrokovo agresijo proti njemu, kar pri učitelju vodi do še strožjih reakcij. Dominanten vzgojni stil učiteljev do učencev se izkazuje v: monopolu odločanja, nesamostojnosti, ukazovanju, upornosti proti željam učencev, opominjanju, grožnjah, konfliktnosti, diskriminaciji, prisili, strogem nadzoru, vodenju pouka ipd.

Avtoritativen vzgojni stil

Avtoritativen vzgojni stil se izkazuje skozi visoko stopnjo nadzora in visoko stopnjo sprejetosti do vzgajanega. Starši imajo visoka pričakovanja do otrokovega vedenja, postavljajo jasne standarde in pravila, ki se izvajajo dosledno. Generalno gledano obstaja odprta komunikacija, pri čemer se upoštevajo otrokova stališča, kakor tudi zagovarjanje svojih stališč. Otroci izkazujejo visoke socialne in intelektualne kompetence in posedujejo visoko stopnjo samokontrole (Bauer in Einhardt, 2014; Levin, 2012).

Baumrind (2008) pravi, da je ta vzgojni stil usmerjen v jasne zahteve in ob tem ponuja visoko stopnjo podpore. Starši morajo pri svojih zahtevah vztrajati in/ali želje otroka postaviti ob rob, četudi to izzove upor otroka. Če pri tem nastala konfrontacija vodi do brez prisilnega pogajanja ali do skupno predelane rešitve, to utrjuje samozavest otroka in razširja repertoar komunikacijskih zmogljivosti. Ta vzgojni stil po raziskavah prinaša razvoj sposobnosti otroka, pozitivno samopodobo in optimalne kompetence

pri socialno odgovornem vedenju, strategijah vedenja in strategijah premagovanj težav.

V avtoritativni vzgoji ima vzgojitelj visoke, vendar realne zahteve, postavlja realne standarde in pravila, pri čemer otroke upošteva, vsekakor takrat, ko je to utemeljeno. Vzgojitelji otroka spodbujajo k avtonomiji in oblikovanju lastnih stališč, na katera so pozorni prav tako kot na svoja. Avtoritativna vzgoja je usmerjena k drži, kjer otrok vzgojitelja zanima in zastopa držo resnega pogovornega partnerja (Maccoby in Martin, 1983).

Vzgojni stil zanemarjanja

Permisivni starši pomanjkljivo vodijo, usmerjajo in kontrolirajo. Otrokom dajejo zelo malo zahtev, popuščajo njihovim impulzom, prepuščajo, da sami upravljajo svoje vedenje. Poskušajo, kolikor je mogoče, malo predpisovati in se tudi izogibajo kaznim (Bauer in Einhardt, 2014).

Permisiven vzgojni stil lahko opredelimo z naslednjimi značilnostmi: opustitev starševskega poseganja v razvoj otrokove osebnosti in nobenih jasnih pravil v odnosu med starši in otroki. Starši otrokom ne nudijo ustrezne starševske avtoritete (malo pozornosti in ljubezni) in so minimalno usmerjeni v potrebe otrok. Učinki so naslednji: jeza in zmeda skozi manjkajoče norme, izguba pravil kot primanjkljaj pozornosti in ljubezni, agresivno vedenje, da bi si pridobil pozornost in ljubezen, naravnost nase namesto na socialne odgovornosti, oportunističen nasproti dosežkov ter razvoj samostojnosti, ki je nejasen in brez varnosti. Počutijo se osamljeni, prezrti in neupoštevani (Hurrelmann, 2007).

Pri zanemarjajoči vzgoji pravzaprav ne moremo govoriti o vzgoji, saj so starši praktično neudeleženi v razvoju otroka. Zanj nimajo interesa, so čustveno hladni, ne postavljajo zahtev in preživijo z njim zelo malo časa (Maccoby in Martin, 1983).

Laissez-faire kot vzgojni stil, v katerem je otroku prepuščeno praktično vse, kjer ni jasnih struktur. Starši oziroma vzgojitelji se vmešavajo v otrokovo življenje samo takrat, kadar je res nujno. Do otrok se vedejo prijazno, vendar nevtrarno, pomagajo, ko to zahtevajo otroci. Otroci imajo v svojem razvoju veliko težav, tako na odnosni ravni, storilnostni, odgovornostni ipd. (Buchmann, 2007; Hurrelmann, 2007).

Razvajač vzgojni stil

Razvajanje ali »crkljanje« je odnosni vzorec med posameznikom in družbo, ki je vtisnjen v ranem otroštvu skozi držo vzgojitelja (njegov vzgojni

stil), in ustvarjalnim odgovorom otroka (življenjskim stilom). Besedo je uvedel Alfred Adler, danes uporabljamo tudi pojem hiperprotektivna vzgoja ali »overprotection«.

Razvajan otrok predstavlja življenjski stil otroka, ki želi biti veliko bolj razvajan od otroka, ki je resnično razvajan.

Oporne točke za prikaz razvajajoče vzgoje po Wexbergu (1998) so naslednje: zasut z nežnostjo, zanesenost občudovanja ob vsakem dosežku, brezmejnost laskanja nad njegovo lepoto in inteligenco, otrok je v središču pozornosti v družini, vsako željo otroka prebrati že iz oči, otroku pustiti vse in se prepustiti, da nas tiranizira, otroku vzeti vsako možnost, da bi prevzel lastno pobudo.

Helikopter starši in podobni termini se pojavljajo ob opisu različnih vidikov vedenja staršev, ki so prisotni s stalno skrbjo in prekomernimi pričakovanji do brenčече ga otroka, ki je v središču pozornosti (Seidenstücker in Mautke, 2004; Scheithauer, 2014). V tem kontekstu govorita Maccoby in Martin (1983) tudi o prezaščitniški vzgoji, kjer je otrok pod stalnim nadzorom, saj starši vedo, kaj je najboljše zanj. Otrok je obsut z ljubeznijo in nežnostjo, če to želi ali ne.

Razvajanja ne moremo zamenjati z resnično čustveno pozornostjo, saj le-ta krepi otroka, pri čemer mu ob tem ponuja potrebno pomoč in držo do aktivnega spoprijemanja z življenjskimi nalogami.

Otrok živi v nerealnem svetu, pri čemer si razvije občutek, da je njegova lastna vrednost največja že zato, ker sploh obstaja. Ne nauči se bivati v skupnosti in dajati svojega prispevka. Nezavedno prekinja vzgojitelja, je brez občutka za druge. Pričakuje vse od drugih, sam pa ne zna nič ponuditi. Vedno želi biti v središču pozornosti in vedno pokvari igro, če ni po njegovem. In vedno trpi za občutkom krivice, če ni pripravljena takšna situacija, kjer bi se izkazal kot najboljši in edini (Grob in Jaschinski, 2003).

Z razvajajočo vzgojo vzgojitelji svojemu otroku nudijo prekomerno ljubezen. Vse zahteve in stvari, ki bi jih moral otrok narediti, so mu odvzete. Otroku ne postavljajo zahtev, svojemu potomcu izpolnijo vsako željo in se navdušujejo nad vsako njegovo potezo (Maccoby in Martin 1983).

Tudi Hurrelmann (2007) pravi, da je pri prezaščitniškem vzgojnem stilu prisotna visoka starševska avtoriteta in močna usmerjenost na potrebe otroka, kar učinkuje kot oteževanje v razvoju osebnih značilnosti in samostojnem razvoju vedenjskih kompetenc.

Participativen vzgojni stil

Hurrelmann (2007) opredeljuje tudi participativen vzgojni stil, ki zagovarja partnerske in kooperativne kompetence v vzgojnem procesu, za razliko od permisivne naravnosti: ne otroci, temveč starši določajo vzgojo; kakor tudi za razliko od avtoritarne naravnosti, tukaj ne dominirajo starši, temveč odnos, ki je odprt, se usklajuje in menjuje, prisotna je usmerjenost na obojestranske potrebe, dober odnos je osnova za vzgojo, kjer so prisotne obojestranske interakcije ter skupni dogovori in usklajevanja o načinih in pravilih delovanja z utemeljitvami.

Tabela 1: Primerjava avtoritarnega in socialnointegrativnega učitelja

Avtoritaren učitelj	Socialnointegrativen učitelj	Kritika
Sebe ne postavlja pod vprašaj	Prepozna kompetence in njihove meje	Vsak učitelj je v določenih situacijah tisti, ki daje navodila, ki ukazuje, vsekakor z utemeljitvijo. Četudi učenca ne dojemamo kot podrejenega, ne more biti vedno dojet kot enakopraven partner.
Učence obravnava kot podrejene	Učence sprejema kot enakopravne pogovorne partnerje	
Izvaja pouk po sistemu vprašanje – odgovor	Želi prispevke, sprejema predloge, je odprt za alternative, pušča odprt prostor za samostojno delovanje	
Ukazuje in daje navodila	Pri konfliktih išče kompromise	
Potlači iniciative učencev	Želi prispevke, sprejema predloge, je odprt za alternative, pušča odprt prostor za samostojno delovanje Utemeljuje lastne postopke	
Dopušča samo posamično delo	Razvija iniciativnost učencev Razvija skupinsko in posamično delo	Tudi socialnointegrativen učitelj ne bo mogel biti vedno usmerjen v vsakega posameznika in njegove sposobnosti.
Odziva se s kaznijo in destruktivno kritiko	Trudi se pomagati učencem Zmanjšuje pritisk dosežkov ...	

Cilj participativne vzgoje je razvijanje samostojnosti in avtonomije, kakor tudi krepitev sposobnosti delovanja in socialne odgovornosti. Kritika participativnemu vzgojnemu stilu je ta, da je zagovornik večine, vendar preveč abstrakten za vsakdan ter brez vzora in jasne orientacije (Bauer in Einhardt, 2014).

Po Andersonu (Damm, 2014) bi lahko integrativen vzgojni stil vključili ob bok Hurrellmannovemu participativnemu, saj upošteva otrokove že-

lje in predstave, kritika je stvarna in konstruktivna, postavijo se skupni cilji, zaželena je spontanost in otrokova aktivnost. Integrativen vzgojni stil učiteljev pri učencih izzove posnemanje. Zviša se samostojnost učencev pri pouku, aktivnosti so polnejše, ton učitelja in učencev je prijaznejši, srčen in kooperativen. Integrativen učiteljev vzgojni stil do učencev se izkazuje kot: pozornost, aktivnost, volja do dejavnosti, socialna vključenost, prepoznavanje uspešnosti, konstruktivna kritika »prave« avtoritete, toleranca, spontanost, samoiniciativnost ipd.

Ta delitev izhaja iz Levinove delitve vzgojnih stilov na avtoritarnega, demokratičnega in »laissez-faire«, pri čemer sta Tausch in Tausch preimenoval demokratičnega v socialnointegrativnega. Tukaj smo poenostavili in prikazujemo bipolarnost med avtoritarnim in socialnointegrativnim vzgojnim stilom, saj je »laissez-faire« upravičeno izpuščen kot popolnoma nepomemben in neprimeren pri pouku oz. v šoli (Riedel, 2004, str. 62).

Pri iskanju bolj diferenciranih vzgojnih stilov lahko najdemo v literaturi več različnih tipov, ki imajo manjšo mejo in so med seboj bolj prepleteni.

Slika 1: Različna poimenovanja vzgojnih stilov (Riedel, 2004, str. 74)

Graf smo preoblikovali po Riedlu (2004), kjer smo poskusili umestiti preglednico vseh v prostoru pojavljajočih se terminologij.

Kritika sheme se lahko ponudi v nerazumljivosti pojmov avtoritaren, avtokratičen in avtoritativen, zadnji celo v skupnem predalčku s socialnointegrativnim.

Graf 1: Poskus ureditve vzgojnih stilov

Laissez-faire bi lahko dodali tudi k zanemarjajočemu vzgojnemu stilu. Ali je res prav, da otroka, ki ga imamo radi, pustimo, da dela, kar hoče?

Enakopraven stil dejansko izpričuje nekaj pomembnega, namreč različno stopnjo enkulturacije in personalizacije vzgojitelja in vzgajanca. Vsekakor ima tudi aspekte demokratičnega vzgojnega stila, čeprav ju lahko postavimo tudi v diametralen položaj.

Fleksibilen vzgojni stil vsekakor razvija primerne vzgojne ukrepe, kar je odvisno od situacije. Vendar pa to ni stil, ki bi lahko bil konstanten in dolgoročen.

Navedeni argumenti kažejo, da poskus, da bi navedene vzgojne stile uredili, zmede ne anulira.

Pomen (socialno)pedagoškega odnosa

Cilj pedagoškega odnosa sta vzgoja in izobraževanje mladih prek celote pedagoške osebe, saj se osebni duh razvija samo skozi osebne duha. Pedagoški učinek ne izhaja iz sistema veljavnih vrednot, temveč iz prvotnega sebstva, resničnega človeka z resnično voljo, s katero je naravnana

resničnega človeka. Gre za primat vzgojne naravnosti nasproti idejam o objektivnem in stvarnem (Giesecke, 1999).

Kot socialnopedagoški odnos označujemo vsak poseben medosebni odnos, ki nastane med socialnim pedagogom in njegovim obravnavanim otrokom oz. mladostnikom ali klientom. Vzgoja in njej podrejeni metodični repertoar morata v celoti potekati prek osebnega posredovanja pedagoga. Žal pa še do danes manjka prepričljiva teorija. Ta bi praksi še kako koristila, saj je pri ravnanju z otroki vse prevečkrat negotova.

Gre za obojesmerni proces dajanja in dobivanja, kjer niso samo učenci tisti, ki dobivajo, temveč je to tudi socialni pedagog. Dober stik dvigne energijo dela socialnega pedagoga, kar mu da sproščenost v delu in stopnjo je pripravljenost, da bi se čim bolj izživel in razdal.

Delo socialnega pedagoga na videz ni kaj posebnega: dela to, kar počnejo tudi vsi drugi: kuha, se pogovarja, druží, tke preproste, drobne niti, ki ustvarjajo socialnopedagoško delovno polje. Vsakdanja opravila ob interakciji z drugimi ljudmi ustvarjajo pomembno možnost tudi za ustrezno strokovno spremljanje.

Da strokovnjak lahko interakcijo nadzorovano vodi, se mora v odnosu do klienta pozicionirati v okviru šestih področij in v posamičnem primeru tudi razvijati oblike, ki ležijo znotraj naslednjih alternativ in kažejo na mešanico vedenjskih vzorcev (Giesecke, 1999).

1. Osredinjenost na naloge in osebe. Oba vidika moramo uravnotežiti in graditi osnovo za delovni pakt med klientom in strokovnjakom.
2. Simetrija in asimetrija odnosa. Oba partnerja lahko prevzameta podrejen ali nadrejen položaj in kažeta vedenjske vzorce, ki so v nasprotju z drugimi obdobji (odkar sta v odnosu). Odnos med socialnim delavcem in klientom je le redkokdaj in kratkotrajno simetričen; navadno je komplementaren. To pomeni, da so možne menjave vlog, različni, spremenljivi funkcionalni in soodvisni vedenjski vzorci.
3. Fleksibilnost in doslednost. Strokovnjak mora najti pravo mero fleksibilnosti, če želi ohranjati kakovosten odnos.
4. Prevzemanje in predajanje odgovornosti. To je močno povezano z avtonomijo posameznika; da bi klient postal avtonomen, ga mora strokovnjak motivirati, mu zaupati in omogočati osebno rast.

5. Zadržanost in angažma. Včasih je smiselno, da na klienta sprva ne pritiskamo in smo raje bolj zadržani. Tako mu pustimo prostor za samoiniciativo, ki je lahko cilj obravnave.
6. Bližina in distanca. To je vsekakor ena od težavnejših komponent odnosa. Težko je namreč najti pravo mero bližine in distance. Če je v ospredju odnosa distanca, se strokovnjak ne more vživeti v klienta in ga zato tudi ne more celostno razumeti. Na drugi strani pa je lahko bližina problem, saj rada pripelje do odvisnosti klienta od strokovnjaka. To je eden od vzrokov za »sindrom izgorevanja«, pri čemer pride do emocionalne izčrpanosti strokovnjaka, ki se ne more znebiti te odvisnosti.

Zavedati se moramo različnih vlog in vedenjskih vzorcev, s katerimi eksperimentiramo – smo bolj ali manj direktivni, distancirani, konfrontativni ipd. Z eksperimentiranjem vlog bomo prišli do tega, kaj je v posameznem primeru najbolj produktivno.

Odnos ima v sebi tudi veliko vzgojno moč – premosti distanco, ki odtujuje socialnega pedagoga in varovanja; pojavi se domačnost in z njo strokovnjak varovanja potegne v smer svojega dela. Potem ko svojega klienta notranje zaposli, ta njegovo delo samodejno želi in hoče opraviti; v nasprotnem primeru bi ga doživljal kot prisilo, kot nekaj mučnega. (Prav s tem je lahko velik križ in nemalo jih ostaja na ravni discipliniranja ter opravljanja obveznosti.)

Pedagoški odnos je najnaravnejša in najpopolnejša pot do discipline. Disciplina s strahom, grožnjami, ki skriva v sebi notranji protest in težnjo po ključovalnosti ni način, s katerim bi dosegli zastavljene cilje.

V zvezi z značilnostmi pedagoškega odnosa želimo opozoriti, da gre za sposobnosti in kvalitete, ki jih socialni pedagog mora živeti v praksi in jih ni mogoče vključevati kot kratkoročne tehnike. H. Kleinert (2007) navaja kot pomembne sestavine oz. temeljne predpostavke za pedagoški odnos naslednje značilnosti: pristnost, vživljanje, sočutje, sprejemanje, sposobnost preinterpretacije in spoštovanje.

Zakaj je potrebna kvalifikacija v vzpostavljanju odnosov? Kaj morajo socialni pedagogi vedeti in znati? Teoretično znanje je potrebno, kajti socialni pedagogi ne morejo več pridobiti usmeritev in strategij na podlagi lastnih življenjskih izkustev. Življenjska izkustva pedagogov se praviloma temeljito razlikujejo od življenjskih izkustev otrok. Tudi življenjska izkustva otrok, ko bodo odrasli, se bodo razlikovala od izkustev njihovih socialnih pedagogov. Socialni pedagogi samo na podlagi svojega življenj-

skega izkustva nimajo na voljo dovolj obširnega znanja niti nazornih predstav o predhodnem in prihodnjem življenjskem okolju otrok. Če naj vzgoja kljub temu uspe ali če naj bo sploh mogoča, je treba to občutno pomanjkljivost odpraviti. Razlagalnih vzorcev in strategij se ne da prevzemati v standardizirani obliki, temveč jih je mogoče razvijati le v komunikaciji z otroki. »Gre za to, da se zasilna občutja in pomoč naslovnikom interpretira v okviru njihove sprejemljivosti in da se na podlagi takšnih interpretacij v komunikaciji z istimi prizadetimi razvijajo »pravilne« kakor tudi čustveno znosne utemeljitve za praktične strategije obvladovanja. Bistveno je natančno poznavanje življenjskih okoliščin otrok in seznanjenost z njihovimi vzorci razlaganja ter strategijami delovanja.« (Dewe in Otto, 1987, str. 802). Samo z zdravim človeškim razumom in naravnim občutkom to ne bo uspelo. Zato potrebujemo poleg dobršne mere socialne domišljije še samokritično refleksivnost (Müller, 1983) in teoretično znanje, na primer o povezavah med socialnoekonomskim statusom, življenjskimi izkustvi in identiteto.

Če naj komunikacija kljub zelo različnim življenjskim izkustvom in pogosto tudi kljub pomanjkanju natančnih predstav o dosedanjem življenju otrok uspe, morajo biti na voljo sposobnosti, ki spodbujajo identiteto, predvsem distanca vlog, empatija in toleranca dvoumnosti (Wolf, 1995). To otežuje profesionalnost, kajti teh značilnosti si ni mogoče pridobiti z izobraževanjem.

Distanca vlog je »sposobnost, da se znamo dvigniti nad zahteve vlog, zato da lahko izbiramo, negiramo in interpretiramo« (Krappmann, v Wolf, 1995, str. 42). Pedagog, čigar svoboda delovanja ni tesno omejena s predpisi in majhnimi kompetencami odločanja, mora biti tudi sposoben, da to svobodo delovanja uporablja fleksibilno, primerno situacijam in individualno različno glede na potrebe posameznega otroka. Zato mora znati interpretirati svojo – tako ali tako večplastno – vlogo, ne da bi v tem odpovedal in ne da bi se pri tem okostenelo držal predpisov ravnanja za dežurnega vzgojitelja.

To je še težavnejše pri mlajših otrocih, ki vlogo svojih vzgojiteljev pogosto dojemajo kot vlogo svojih novih staršev. Tudi sosedom, prijateljem otrok ali učiteljem se ta življenjska skupnost kaže bolj kot družina. Socialni pedagogi opredeljujejo svoj položaj kot vlogo profesionalnih vzgojiteljev, hkrati pa si prizadevajo za čim večjo normalnost življenjskih odnosov in opazijo, da je za opis takega modela že pri roki izraz »družina«, ne pa denimo »stanovanjska skupina«. Tako nastaja močan vrtinec, ki poklicne pedagoge sili, naj postopoma odložijo svojo vlogo. Zato potrebujejo sposobnost

fleksibilnega interpretiranja svoje vloge, da se ne bi pustili posrkati temu vrtincu (Müller, 2007).

Naslednja sposobnost je empatija, vživljanje. S tem pojmom moramo razumeti tako spoznavno zmožnost anticipacije doživljanja drugih kakor tudi zmožnost vživljanja v čustveni svet drugih. Čim močneje se razlikujejo življenjska izkustva socialnih pedagogov in otrok, tem večje so zahteve po empatiji, tako za uspešno sporazumevanje in ne nazadnje tudi za interakcijo z otroki.

Interakcija z otrokom, čigar vedénje socialni pedagog stalno doživlja kot »moteno«, tako večinoma ni mogoča; anticipacija v tem primeru ne uspe. Pri tem anticipacija ne obsega samo napovedi vedénja – na primer v smislu »ravnokar se bo spet zgodilo to ali ono« –, temveč tudi razlago in razumevanje smisla s perspektive otroka (Wolf, 1995).

Z distanco vlog in empatijo se ne izogibamo različnim pričakovanjem in perspektivam. Sposobnost, da različna pričakovanja in motivacije prenašamo druge ob drugih, lahko označimo kot toleranco neskladja. V vzgojnih situacijah, kjer odrasli svoje interpretacije resničnosti ne sme represivno uveljavljati, mora biti sposoben prenašati protislovja, različne perspektive in različna občutenja (Wolf, 1995). Če mu to ne uspe, bo protislovja bodisi potlačil ali pa se bo prisiljen odreči vzgojnim aspiracijam. Institucionalna vzgoja stalno dokazuje zatiranje otrokovih interpretacij, posledica tega pa sta lažna prilagoditev in podtalnost (Goffman, 1988).

Pogosta izpostavljenost tej dvoumnosti in ambivalenci je morda ena največjih obremenitev socialnopedagoškega dela z ljudmi, ki imajo za seboj neobičajna življenjska izkustva, tudi zato, ker se pri tem lastno razumevanje in normalnost lastnega pogleda na svet vedno postavljata nekoliko pod vprašaj. Kdor ima – kakor pedagogi v zavodu – nenehno opraviti s tem problemom, potrebuje tudi profesionalne strategije, da bo lahko zdržal v tej dvoumnosti in je ne bo odstranjeval.

Dvoumnost je na primer odstranjena, kadar se odrečemo lastni perspektivi in se nam torej svet pokaže v enaki luči, kot ga vidi tudi otrok; vzgoja tedaj ni možna. Drug izraz odstranjevanja dvoumnosti je splošno zavračanje in zanikanje otrokove perspektive. V takem primeru interakcija ne uspe, pa tudi vzgoja ni možna, možni sta le lažna prilagoditev in naslonitev.

Za socialne pedagoge torej ni dovolj samo s šolanjem pridobljeno strokovno znanje, ki se posreduje in preverja s študijem in strokovnimi izpiti, ki urejajo dostop do poklica, temveč morajo imeti tudi naštete sposob-

nosti za spodbujanje identitete. Človek si te sposobnosti pridobi v primarni socializaciji, na interakcijsko vedênje pa vplivajo tako celovito in kompleksno, da imajo konstantnost in univerzalnost osebnostnih lastnosti. Te sposobnosti so ugodne za vsakršno interakcijo in potemtakem tudi za vsa polja socialnega dela. Otroci in mladostniki se morajo izkusiti kot delujoči, postati morajo subjekt samih sebe, osvojiti morajo lastno resničnost. Socialni pedagogi morajo pripravljati in dopuščati za to potrebne in ugodne življenjske in učne razmere, v vsakdanjem sobivanju mora prek socialnih pedagogov potekati (ciljno usmerjena) vzgoja. Uspešnost vsakdana se dokazuje s tem, da sta otrokom samoumevno omogočena udeleženos in razvoj. Udeleženos vključuje tudi zavedanje, da živijo svoj vsakdan in svoje življenje, ne pa življenje ustanove ali skupine (Wolf, 1995).

V primerjavi s profesionalnimi dejavnostmi, ki so od vsakdana prostorsko in časovno ločene (kot na primer v svetovalnicah), je integracija v vsakdan posebej težka in posebej ogrožena. Thiersch (1997) opozarja na protislovne elemente usmerjenosti v vsakdan. To ne more (in ne sme) biti zavzemanje za prepored usmerjenosti v obravnavo, kaže pa, da se z usmerjenostjo v vsakdan niso rešili vsi problemi. Thiersch se zavzema za razumno mero vseh dejavnikov, pri čemer je težko določiti, kakšen delež zavzema katera v tej usmerjenosti. Nedvomno velja, da naj bo usmerjenost življenjsko orientirana in prežeta s strokovnostjo v običajnem vsakdanu. Sicer je lahko problem v tem, da se uporaba strokovnega znanja v vsakdanu razgubi, saj je mogoče shajati tudi tako, da se postopoma odložijo profesionalni standardi.

Profesionalna obdelava odnosa do klientov ima še en vidik. Če se hoče socialni pedagog poglobiti v perspektivo otrok in vzeti njihova življenjska izkustva zares, mu to lahko uspe le tedaj, če ni blokiran z močnim negativnim odnosom do otrok in njihovim vrednotenjem. Takšen negativen odnos pogosto ni tako trdno zasidran, da se ga ne bi dalo spremeniti. Večinoma pa je vendarle tako tesno povezan z življenjskimi izkustvi socialnega pedagoga, da ga spet ni mogoče odstraniti preprosto tako, da pač socialni pedagog teh negativnih občutkov noče dopustiti. Pri tem imajo določeno vlogo tako čustveni kakor tudi spoznavni vidiki. Težko dostopni so ti odnosi tedaj, če se prek otrok sprožijo tudi hudo obremenjujoča življenjska izkustva samih socialnih pedagogov. Laže so dostopni tisti problemi, ki so v osnovi povezani z informacijskim ali izkustvenim primanjkljajem.

Kako delati metodično v ustanovi?

Metodično delo je potrebno dojeti kot proces. In to ne kot linearni, natančen v svojem začetku, načrtovanih fazah, ampak kot neskončno spiralo, v katero so vključena razmišljanja in presenečenja, ki so bistvena. In pogosto si teh trenutkov in dogajanja ni enostavno pojasnjevati (Van Weezel in Waaldijk, 2007).

Povezani so z dejstvi in občutji; z lastnimi cilji in izkušnjami, kot s cilji drugih ljudi in skupin, kakor tudi za čas pred samim delovanjem in po njem.

Da bi se čim bolj približali uvidu, katere namere in odločitve je potrebno sprejeti, smo izpostavili naslednje trenutke in dogajanja v procesu pred delovanjem in po njem. Vseh pet kategorij ima svoje vrednosti in določene možnosti ter lahko seveda tudi težave (Van Weezel in Waaldijk, 2007):

1. pojasnjevanje situacije,
2. utrjevanje ciljev,
3. izbira sredstev,
4. ocenjevanje,
5. pojasnjevanje našega lastnega angažmaja.

Pri pojasnjevanju situacij moramo zavzeti videnje z različnih zornih kotov. Žal diagnoza, ki jo dobimo, samo bežno pojasnjuje klientovo situacijo. Vpliv okolja, možnosti mreže, katere del je on sam, njegova zgodovina, kot tudi možnosti organizacije, naši odnosi in moje lastne možnosti – vse to je potrebno upoštevati pred nadaljnjim odločanjem, v katerega vključimo predvsem klienta. Kdo je oseba? Kakšne so njegove možnosti, kaj mu je všeč, kaj mu ni všeč itd.? Interakcija med mano in klientom. Kaj se dogaja med mano in drugim, v kakšnem smislu ima kontakt z mano? Kakšen je moj angažma? – Jaz kot profesionallec. Prostor, v katerem živi oseba (od skupine, v katero je nameščen, do prijateljev, družine). Kaj vsi ti želijo od njega? Kaj mu lahko ponudijo? Na kakšen način različne osebe vplivajo nanj? Kakor tudi časovna perspektiva – ne samo preteklost, sedanjost, prihodnost, ampak tudi daljna preteklost in daljna prihodnost. A ima oseba pričakovanja, sanje in strahove? Kaj je naš cilj? Postavljanje ciljev je vzpostavitev akcije s konkretnostjo. Pogosto se cilji postavljajo preveč abstraktno in oddaljeno. Samo konkretni cilji se lahko prevedejo v sredstva, da so lahko naši postopki orientirani. Samo konkreten cilj, realen cilj ponudi zadovoljstvo.

Cilji so lahko povezani z: razvojem osebe, vzpostavljanjem kontakta, atmosfero, klimo, kulturo skupine ali kulturo situacije, skupnim delom s kolegi, povezanostjo z družbo in odnosom do sebe, osebnim ravnovesjem, razvojem v delu in življenju.

Izbiranje sredstev, »načinov« poteka tako, da ko smo postavili cilj, se moramo odločiti, kako bomo delali, kako bomo izbirali sredstva, uporabljali situacije ali jih ustvarjali. Moramo najti skupen način življenja z našimi cilji. Naše glavno sredstvo je zavest o konkretnih možnostih v okviru konkretnih situacij. In to je v bistvu metodika v ožjem pomenu besede – ki nima veze z receptologijo oziroma z instrumentalisti medicine.

Nalog je nešteto in še zelo raznovrstne so. Lahko rečemo, da gre za kombinacijo dela s skupino, aktivnostmi in individualnimi kontakti. Včasih je to misija nemogoče. Pa vendar. Razlikujemo osem področij dela. Seveda spisek ni dokončen in bi se dal še izpopolniti.

Pomembna področja so: delo s skupino, gradnja in ohranjanje aktivnosti v odnosih s posamezniki, skrb v ožjem smislu – skrbeti za njih, stimuliranje aktivnosti – motivacija, stimuliranje procesa učenja, življenje s pravili, spremljanje in podpora z družinskimi vezmi –, kontakt z družino in napredovanje povezav v družbi.

Pomen iskrene analize, samorefleksije je zelo pomembna kategorija, kjer se moramo vprašati, kaj je s ciljem, kako smo uporabljali sredstva, kaj smo dosegli, kaj smo pozabili, kaj je šlo po načrtu in kaj se je zakompliciralo. Kaj se lahko naučimo iz tega, kaj smo naredili? Kaj so povedala naša čustva in kaj dejstva? Naša optika mora biti usmerjena v posameznika, njegovo participacijo in v mreženje. Mreženje vseh subjektov, ki so zanj pomembni – posebej mislimo tukaj na učitelje, svetovalne delavce, socialno delo, svetovalne centre, zdravnike, psihiatre, kriminaliste in vse za otroka pomembne osebe.

V analizi se je potrebno tudi vprašati, kako sem bil angažiran. Če se naučimo biti pozorni, pazljivi na lastne postopke in občutja, bomo imeli pomemben instrument za profesionalno delo in učenje, ki sta zelo ozko povezani kategoriji (Van Weezel in Waaldijk, 2007).

Med pogoji dela moramo biti usmerjeni tudi na družbeno sredino znotraj in izven institucije ter zelo pomembno kategorijo – osnovno filozofijo institucije. Le-ta temelji na 4 načelih: vsaka oseba in institucija sta enkratni, najboljše stališče v tem poklicu je postavljanje vprašanj in odprtost, ta posel se ne more izvajati brez dialoga, brez resnega razumevanja druge-

ga in njegove strani zgodbe ter radovednosti in interesov za nove metode in možnosti.

Tako se mora metodik zavedati tudi kulture lastne organizacije (Trieschman Albert, Whittaker in Brendtro, 1996):

- Kako zgodovina naše ustanove vpliva na sedanost?
- Kateri so napotki o tem, kako se mora opravljati delo, o metodičnem delu in inspiracijskih teorijah?
- Kako so razdeljene dolžnosti, kako so formalno opisane funkcije, kakšna je avtonomija posameznika?
- Kaj lahko rečete o moči kot aspektu funkcije oz. položaja in kako so vrednotene različne vrste znanja (izkustveno – prakseološko in teoretično – osebne teorije)?
- Medsebojni odnosi? Ta postavka se lahko opazuje v odnosih med vodstvom in podrejenimi, tudi kdo je s kom v kontaktih. Kako, privatno – strokovno ipd.?
- Komunikacija? Kako so teme in informacije posredujejo na sestankih, timi – kaj je predmet razgovorov in kako poteka, kaj se zamolči, čemu se izogne ipd.?
- Katera področja dela so pomembna v tej instituciji?
- Katere naloge ta obstoječi tim vrednoti boljše in katere slabše ali celo nič?
- kateremu področju dela je posvečeno več pozornosti, kateremu manj?
- Katero znanje/veščine so povezane z določeno nalogo/ciljem s temi otroki v tej ustanovi?

Kako še biti kompetenten v metodiki? Gre za posebne sposobnosti (Trieschman Albert idr.,1996):

- izraziti z besedami to, kar se dogaja (!);
- izraziti lastne izkušnje in občutke;
- biti odgovoren za dajanje in sprejemanje feedbackov;
- pogledati na situacije z različnih kotov;
- razlagati si, kaj se dogaja in kakšne so izkušnje, s posebno pozornostjo tam, kjer se med pogledi pojavijo razlike;
- izogibati se trenutnim sodbam, tako pozitivnim kot negativnim (!);
- in žal tudi v iskanju vez in poznanstev.

Nenazadnje še nekaj misli, pomembnih za metodiko:

- iskati presenečenja in nepredvidljive trenutke;
- komunicirati z drugimi in s sabo;
- pustiti, da se stvari odvijajo same od sebe. Ne bomo prišli do spoznanja, če ne vemo tu in tam ustaviti svojih prvih reakcij;
- sprejeti neizvesnosti. Če vse že vnaprej vemo, to naredi učenje odvečno (!);
- menjati stališča in sprejeti to, kar se odvija v tem trenutku. Nove informacije in drugačna stališča menjajo mišljenje. To prav tako pomeni dovoliti drugim, da se tudi oni menjajo (!).

Torej, kako postati kvaliteten metodik v vzgoji? Profesija, s katero je dovolj, da si prisoten, da si tam in da deluješ v življenjskem prostoru. To mnogokrat pomeni, poleg popite kave, še razgovor z mulcem, ki se vrne iz šole, z njim pogledati televizijo, iti v trgovino – strokovnjak ne dela nič posebnega. Člani skupine, mlajši in starejši, se večino prostega časa ukvarjajo s svojimi stvarmi. V nekem trenutku, ko jim je potrebna pomoč – ali pri domači nalogi ali ko želijo biti slišani ali ko se želijo kregati –, delavec mora biti aktivnejši.

Po drugi strani je potrebna pomoč pri oblačenju, urejanju mize ali načrtovanju izleta. Mularija še mogoče ni sposobna ali dovolj motivirana, da bi to storila sama. Obstaja veliko število dnevnih aktivnosti, ki jih je potrebno narediti. Pogosto so preveč enostavne, da bi jih izpostavljali, ampak se vsekakor morajo izvesti. Način, kako se te aktivnosti odvijajo, določa, ali se bo nekdo počutil prijetno, kot bi se naj doma, ali se vzame zelo resno ali da je poklican, da sodeluje, da nekomu pomaga, da sprejme situacijo ali da se spodbuja k obnovi prekinjenega odnosa z družino (Trieschman Albert idr., 1996).

Strokovnjak mora voditi račun o svojem obnašanju, svojih reakcijah in razumeti posledice svojega vmešavanja. Tudi odločanja.

Razlike v delu avtor izpostavlja preko 3 kategorij (Van Weezel in Waaldijk, 2007):

1. biti. Enostavno, biti prisoten;
2. razmišljati, razmišljati o ljudeh, situacijah, sebi;
3. delovati, se znati vmešati, nekaj narediti, biti situacijsko ustrezno odziven.

Delati metodično pomeni biti ozaveščen, razmišljati o tem, kaj počnemo in kaj želimo doseči. To lahko dosežemo samo tako, da naredimo razliko med našim razmišljanjem, našo prisotnostjo in našim delovanjem.

Biti

Prisotni smo na zelo različne načine:

- sedimo ali se sprehajamo po učilnici, skupini;
- prisotni smo s svojo pojavo in razpoloženjem;
- omogočamo prisotnost tako, da je nemogoče, da nas drugi ne opazijo, ali pa prav tako na način, da smo neopazni ipd.

Biti je termin, ki zahteva od nas, da se naučimo, da biti ni samo obstajanje, neka samo po sebi umevna trajnost, samozadostnost, samostojnost in avtonomija. Bistvo biti je v odprtosti, povezanosti z drugo osebo, občutljivosti, izpostavljenosti.

V instituciji je pomembno, da vemo, da je naša vsesplošna večna prisotnost lahko tudi velik hendikep, saj otroka/mladostnika onemogočamo v njegovi samostojnosti.

Delovati

Delovati pomeni mnogo več, kot samo delati neke stvari. Delovanje je vedno znova začetek nečesa novega, nepredvidljivega. Opozorili bi na besede trud, delo in delovanje. To je opozorilo na težko dojetje tovrstnega dela na preveč tehnicističen način. Delo z ljudmi je specifična uganka. Tudi majhen dogodek ima lahko dolgoročne posledice. Vedno ne moremo vedeti, kaj bo naš postopek proizvedel. Vsekakor pa želimo predvideti, kaj delamo. To je metodično delo. Mollenhauer (2008) pravi, da takrat, ko želimo biti sigurni, naredimo model situacije preko svoje moči, namesto, da bi delovali v sami situaciji. Zaradi enkratnosti ljudi je vsaka situacija enkratna in izhod neizvesten. Vedno znova odkrivamo, da naša predvidevanja ne funkcionirajo.

Zavest o razliki med modeliranjem situacije in delovanjem, vključujoč tudi tisto, kar se ne more predvidevati, ne kot neuspeh, temveč kot stvarnost in koristnost v dialogu z ljudmi, je pomembna, predvsem ko želimo, da sobivajočega razumemo resno, globoko prepričani, da vsak živi svoje življenje udeležen v družbi na svoj lasten način.

Ne moremo prevzeti življenja nekoga drugega, niti ne kaže, da bi to poskušali. Ker se v našem institucionalnem delu pojavi kontakt, ki je v veliki meri odvisen od nas, se počutimo za njih odgovorne, kar poveča nevarnost, da prevzemamo njihovo življenje v svoje roke.

V metodičnem delu vedno obstaja tenzija med zavestnim delom in poskusom predvidevanja, kaj bo naredil tisti z druge strani. Iz najboljše želje do drugega mi pravzaprav že predvidevamo njegovo lastno udeležbo. Te odprtosti moramo biti ozaveščeni, da bi se lahko izognili iskanju receptov ali teorij, ki eliminirajo tiste, ki jim želimo pomagati. Vedeti zagotovo, kaj se bo zgodilo, se sliši zelo privlačno, sicer pa je to velika zabloda.

Delo z ljudmi je torej vedno mešanje v njihovo življenje, zato zahteva v bistvu vedno odprt dialog. Ker bi samo to seveda bilo premalo in bi skorajda že temeljilo samo na občutku, spontanosti in intuiciji, je potrebno, da smo profesionalni. Zato je potrebno razmišljati in analizirati to, kar se dogaja, kar je pomemben del metodičnega dela (Van Weezel in Waaldijk, 2007).

Razmišljati

V tem delu sodeluje veliko ljudi in pogosto dobimo od njih veliko število nasprotujočih si signalov. Kako jih analizirati? Kako jih oceniti? Najprej se moramo naučiti razlikovati, kaj se dogaja. Sredstva, s katerimi razumevamo dogajanje in s katerimi razmišljamo v dani situaciji, morajo izboljšati naš profesionalni razvoj. Vedno obstaja več, kot vidimo in opazamo. Lahko la začnemo razmišljati o tem, kaj smo videli in opazili, in potem vprašamo sebe in druge, kaj so doživeli in opazili. Pomembno je sprejeti dejstvo, da so nam drugi ljudje pomembni za razmišljanje, za raziskovanje situacije, da bi lahko razumeli ozadje tega, kar se dogaja, in to je proces, ki nima konca. Zato se metodično delo lahko izvaja samo skozi dialog (Van Weezel in Waaldijk, 2007).

Profesionalno delo ne vsebuje samo delovanja k cilju otroka, oskrbovanca, da dobi ustrezno vzgojno pomoč, ampak, da se spoštujejo tudi njegove pravice. Otrokove pravice so izjemno pomembna kategorija, o kateri teče posebej na področju izvendružinske vzgoje živahna razprava (Freire, 2017).

Kako je z vzgojno receptologijo?

Böhm (1995, str. 9) v svoji knjigi *Teorija in praksa o vzgoji* poudarja, da željo po receptologiji in tehnokratizaciji vzgojnih znanosti lahko pozabimo,

saj ne moremo dati nobenega praktičnega pravila, ki bo primeren za vsak primer posebej in bi bil podan enkrat za vselej. Receptologija onemogoča vzgojo, ki temelji na človeških pojmi, kot so svoboda, svobodna volja, odločitve, kreativnost, izbira, vedenje, doslednost, odgovornost itd., tako pri vzgajanih kot vzgojiteljih.

Vzgojo zato lahko predstavimo zgolj kot osebni odnos med starejšimi in mlajšimi generacijami, pri katerih poskušajo prvi namerno in načrtovalno usmerjati mlade k ustreznemu delovanju in življenju v obstoječi kulturi, tako da je rastoča generacija v položaju, da bo lahko odgovornost samostojno razvijala naprej (Böhm, 1995, str. 23).

Praktiki imajo pogosto napačna pričakovanja od teorije: nadejajo se, da bodo dobili jasna pravila in rešitve za pedagoške postopke glede na vzgojni problem, na katerega so naleteli Altenthau idr. (2012). Zaradi značaja univerzalnosti ni nobena teorija v stanju, da bi ponujala recepte. Avtorji (str. 33) nadaljujejo s tezo, da se teorija in prakse ne smejo obravnavati ločeno. Že od samega začetka delujeta obe kategoriji vzajemno in nista neodvisni druga od druge. S pomočjo znanstvene teorije se lahko napovedujejo vedenjski načini in situacije, napotki k delovanju v vzgoji, da bi jih lahko vzgojitelj reflektiral. Znanstvena dognanja so lahko v orientacijsko pomoč pri vzgoji v zelo konkretnih situacijah, saj brez njih obstaja nevarnost, da se posredujejo subjektivne oz. domače teorije, ki se praviloma ne ujemajo z realnostjo. Zaradi splošne veljavnosti ni nobena teorija v stanju, da bi zagotovila receptologijo. Lahko ponudi le splošna navodila, ki morajo biti »prevedena« za vsak primer posebej (Spajić Vrkaš, 2001).

Receptologija v vzgoji popači in omeji proces razumevanja in tisto, čemur rečemo izkušnja, tako se zreducira v nereflektiran razplet.

Avtorji lahko pomagajo v vzgoji z nasveti, kako naj si vzgojitelji pridobijo lastna spoznanja, ne pa da bi predstavljali že pripravljene »recepte«. Vzpodbujajo k analizi lastnih strategij reševanja problemov ter oblikovanju lastnih rešitev (Jahn, 2012).

Prav tako se vsi recepti lepo slišijo, ponujajo neko navidezno oporo, ki se v konkretni realnosti izjalovi. Avtorica (Jahn, 2012) navaja, da receptološki napotki pogosto orientirajo na nerealne in nedosegljive ideale. Vzgoja se mora sprejeti tudi s strani svetovalcev kot kontingent možnih reakcij vseh udeležencev. Recepti ne obstajajo (str. 82).

V vzgoji obstaja tudi skeptičen trenutek, ki vključuje tudi možnost neuspeha. V tem smislu veda ne more ponuditi natančnih navodil ukrepanja

in delovanja, temveč samo razpravo o alternativah in upoštevanju načel, ki bi jih lahko uporabili.

Sklep

Dejstvo je, da se po mnogih državah profesionalci trudijo, da pomagajo mladim, da živijo svoja življenja, ne glede na to, kako težke so zunanje ali notranje prepreke. Ukvarjajo se z razumevanjem mladih, njihovimi najintimnejšimi občutki, njihovo osebno zgodovino, načrti za prihodnost, njihovo mrežo odnosov. Prav tako, da pomagajo mladim, da rešijo težave in/ali da jih prvenstveno naučijo živeti s njihovimi primanjkljaji, da najdejo pravo ravnotežje, načine vključevanja, med sistemom in osebno angažiranostjo in kreativnostjo, med napredovanjem posameznika in njegove mreže (družine itn.), kakor tudi, da razvijajo intenzivno sodelovanje z drugimi službami pomoči, z drugimi disciplinami. Končni kriterij je mnogo višji v praksi in v dejanski kvaliteti življenja kot v teorijah in abstraktnih principih.

Refleksija in strokovno argumentiran pristop nam dajeta vpogled v delovanje, usmeritev in oceno. Profesionalni vzgojitelj mora vedno znati sebi in drugim strokovno argumentirati svoje delo.

V pomoč kvalitetni vzgoji je kontroliran pedagoški odnos, ki temelji na spoštovanju in iskreni ljubezni do vzgajanih. Naše delo v odnosu bo toliko bolj plemenito, kolikor bolj se bomo zavedali osebnih kvalitiet, svoje osebnostne specifike in svojih metodičnih spretnosti in vloge. Refleksija vodenja odnosa, rasti v njemu, vseh čeri, ki se pojavljajo v pedagoškem procesu, in kriteriji nadzorovanja odnosa so pomembni gabariti pri socialno-pedagoškem delu.

Opredelili smo tudi vzgojne stile, ki se pogosto pojavljajo v medijih kot tisti ključni, v skorajda apokaliptičnem propadu človeštva, na račun takšnih mladih, kot smo jih ustvarili. Termin vzgojnih stilov tako dobivajo nova imena, nekateri starejši termini, ki so bili v prejšnjem obdobju poimenovani kot edini ustrezni, so sedaj neustrezni in podobno. Naša namera je bila sistematično jih razvrstiti in osvetliti, da ni čistega vzgojnega stila,⁸ ampak da je pomemben tisti vzgojni stil, ki posameznika spoštuje, je human in učinkovit.

Prispevek zaključujemo z večno dilemo: Kaj učinkuje? To, kar je za nekoga zdravilo, je za drugega strup. To, kar lahko jaz naredim vzgojno učin-

8 Kakorkoli bi ga že poimenovali.

kovitega, kolegica ali kolega v takšni meri oz. tolikšni intenziteti ne uspeta, kakor tudi jaz ne tistega v tolikšni meri in takšni intenziteti kot lahko kolegica ali kolega.

Zato se ne kaže ukvarjati z receptologijo v vzgoji, kakor tudi ne z leksikonom nasvetov, ki so primerni za to ali ono priložnost, za takšnega ali drugačnega otroka. Absolviranje teoretskih diskurzov stroke, poznavanje otroka, skrb za razumevanje njegovih vedenj, odnos in oblikovana osebnost vzgojitelja so nekatere bistvene premise, ki bodo zagotavljale večjo verjetnost vzgoje, ki bo imela pogum, da bo usmerjala in kazala na svojem primeru zadovoljnega in odgovornega posameznika.

Literatura

- Altenthann, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hermann, H., Höhle, R., Ott, W., ... Hobmair, H. (2012). *Pädagogik* (5. Auflage). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Bauer, P., in Einhardt, M. (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Juventa Verlag.
- Baumrind, D. (2008). Authoritative parenting for character and competence. V D. Streight (ur.), *Parenting for character: Five experts, five practices* (str. 17–32). Portland, OR: CSEE.
- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis: Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brezinka, W. (2017). *Education and pedagogy in cultural change*. New York, NY: Routledge.
- Buchmann, M. (2007). Stadien der Kindheit, der Adoleszenz und des späten Jugendalters: Schweizerischer Kinder- und Jugendsurvey COCON. *Werkstattbericht: ch-x*, 18, 22–23.
- Buchmann, M. (2014). *Die pädagogische Fachkraft und Professionalität: Wie mit Hilfe der Schemapädagogik extreme Erziehungsstile identifiziert und überwunden werden können*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Dewe, B., in Otto H. U. (1987). Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. V T. Olk in H. U. Otto (ur.), *Soziale Dienste im Wandel – I. Helfen im Sozialstaat* (str. 287–326). Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.

- Fritsch, G., in Ockhardt, S. (2010). *Ein Land im Wandel der Erziehungsstile*. München: GRIN Verlag GmbH.
- Gerr, H. E. (2014). *Kreativität und Unterrichtsgestaltung*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Giesecke, H. (1999). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim, München: Juventa.
- Giroux, H. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.
- Goffman, E. (1988). Azili. V V. Flaker in M. Urek (ur.), *Hrastovski anali za leto 1987* (str. 73–137). Ljubljana: RK ZSM Slovenije.
- Grob, A., in Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden: Entwicklungspsychologie des Jugendalters Gebundene Ausgabe*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Juventa Verlag.
- Gutzwiler Helfenfinger, E. (2015). Die Wirkung von erweitertem Rollenspiel auf soziale Perspektivenübernahme und antisoziales Verhalten. V T. Malti in S. Perren (ur.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen* (2. überarb. und erw. Aufl.) (str. 244–261). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend (Adolescence as a phase of life)* (9. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K., in Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung Taschenbuch* (11. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Jahn, S. (2012). *Eine Analyse der elterlichen Implementierung von pädagogischen Argumentationen in den Erziehungsalltag*. (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten).
- Kleinert, H. (2007). Methoden der Frühpädagogik: Ideenbörse. Pridobljeno s <http://www.rahmenplan.de/R61.html>
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Levin, K. (2012). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Maccoby, E. E., in Martin, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. V E. M. Hetherington (ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (str. 1–101). New Jersey: Wiley.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. München, Weinheim: Juventa Verlag.

- Müller, A. (1983). Integrative und integrierte Bewegungserziehung im Sozialisationsfeld Heimerziehung. Eine Fallstudie. V E. Knab (ur.), *Heimerziehung – ein differenziertes Leistungsangebot* (str. 79–106). Frankfurt/M: Peter Lang.
- Müller, B. (2007). Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. V M. Dörr in B. Müller (ur.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (str. 141–159). Weinheim, München: Juventa.
- Riedel, H. (2004). Grundgedanken der Systemischen Didaktik. V M. Lansky in I. Fiolova (ur.), *Bildungskybernetik in Forschung und Lehre* (str. 51–92). Praga: Kava-Pech.
- Russell, T., in Loughran, J. (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices*. London: Taylor & Francis.
- Satow, L. (2013). Eltern – Erziehungsstil Inventar. Pridobljeno s http://www.zpid.de/pub/tests/9006582_EEI-Testdokumentation.pdf
- Scheithauer, H. (2014). *Elterliche Erziehungsstile und Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen von Kindern. Vortrag auf dem Fachsymposium »Jeder Tag ist Elternabend! Eltern gewinnen, Partnerschaften stärken, Kinder fördern«*. Augsburg: Papilio.
- Seidenstücker, B., in Mautke, B. (2004). *Praxisratgeber Kinder- und Jugendhilfe*. Merching: Forum-Verlag Herkert.
- Spajić Vrkaš, V. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demoraciju: Zbirka međunarodnih dokumenata*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO i Projekt Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnove škole.
- Tausch, R., in Tausch, A-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Thiersch, H. (1997). Lebensweltorientierung konkret. Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis. V M. Wolff, W. Schröer in S. Möser (ur.), *Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis* (str. 14–28). Frankfurt/M: IGfH.
- Trieschman Albert, E., Whittaker, J. K., in Brendtro L. K., (1996). *The other 23 hours, Child care work with emotionally disturbed children in a therapeutic milieu*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Van Weezel, L. G., in Waaldijk, K. (2007). *Kako raditi metodično u institucijskim okruženjima*. Beograd: FICE Srbija.
- Wexberg, E. (1998). *Moralität und psychische Gesundheit*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Wolf, K. (1995). Veränderungen der Heimerziehungspraxis. Die großen Linien.
V K. Wolf (ur.), *Entwicklungen in der Heimerziehung* (str. 12–65). Münster:
Votum Verlag.